

TEXTO

COMO APRE(EN)DER ESSA MATÉRIA?

Análise Discursiva do TEXTO na Escola

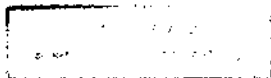
SOLANGE LEDA GALLO

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

e aprovada pela Comissão Julgadora em

29, 04, 90

Prof. Dr. Gni de Lourdes Pulcinelli Arlandi



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

TEXTO

COMO APRE(E)NDER ESSA MATÉRIA?

Análise Discursiva do TEXTO na Escola

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (IEL)

LINGUÍSTICA

TESE DE DOUTORADO

ORIENTADORA: PROFA DRA ENI P. ^{uccinelli} [ORLANDI]†

ALUNA: SOLANGE LEDA [GALLO]†

AGRADECIMENTOS

Esta página estava reservada aos agradecimentos diversos para as pessoas que tornaram possível este trabalho, seja através de observações em relação às idéias aqui apresentadas, seja através de uma acolhida calorosa nos dois anos que passei pesquisando na França, seja através de desafios motivadores que propuseram-me aqui no Brasil, seja finalmente através do ensinamento do novo.

Entre essas pessoas, primeiramente vêm meus dois orientadores; Eni ORLANDI, aqui no Brasil e Paul HENRY, na França, todos os dois incansáveis na dedicação que dispensaram a esta pesquisa.

Mas devo agradecer ainda a Philippe COLOMINE, o professor tão cheio de energia e carinho no seu trabalho com as crianças da escola primária francesa onde recolhi os dados aqui apresentados; Roger TASTAIRE, que teve tanta paciência em receber-me durante um ano nas suas salas de psicanálise, e com quem aprendi a mexer um pouquinho com os conceitos psicanalíticos que precisei mobilizar;

Jacques RANCIERE que ajudou-me na qualificação do trabalho e participou da banca de defesa; à Cláudia LEMOS, que me é sempre uma energia positiva, uma motivação, uma instigadora, também à Suzi SPERBER, que tanto em Paris como aqui trouxe tanta confiança no trabalho, e sobretudo à Francine MAZIERE que fez tudo isso e mais, e mais, e mais

Mas apesar de ter tanto a agradecer, e a tantos, eu renuncio a detalhar a intervenção de cada uma dessas pessoas e de outras nesse percurso, para agradecer especialmente a minha amiga DENISE MALDIDIER.

Quando eu cheguei a Paris, era Denise que estava esperando-me no aeroporto. Depois ela explicou-me tudo sobre a cidade, para ter certeza que no final de uma jornada cheia ela poderia finalmente deixar-me ao meu destino. Nessa ocasião ela ensinou-me coisas surpreendentes para uma brasileira: carte orange, carte bleu, tele carte, etc.

Depois, foi ela ainda que ajudou-me a encontrar um apartamento em Paris, missão quase impossível, mas não para Denise. Foi também ela a fiadora do apartamento.

Foi ainda ela que serviu-me aquele chá quente num domingo triste de saudade do meu filho e do meu marido que ainda estavam no Brasil, e foi no seu ombro que eu chorei.

Denise apresentou-me, no tempo que lá fiquei, muitos amigos seus e muitas pessoas ligadas à Análise do Discurso, e à história da A.D., depois apresentou-nos sua mãe, sua família, depois ficou ao nosso lado durante esses dois anos, e vestia o Vitor com as roupas do seu sobrinho, e mimava Luiz com suas receitas, e depois..., e depois..., e depois... Ela seguiu o desenrolar do meu trabalho, ela leu os rascunhos, ela colocou-me perguntas fundamentais. Por exemplo, um dia ela pediu que eu explicasse qual era a relação entre as idéias que eu estava desenvolvendo em Paris, e as idéias da tese que eu havia defendido no Brasil. Essa questão forçou-me a refazer meu percurso e acertar as arestas. Coisas de Denise e de ninguém mais.

Ela deveria fazer parte do júri de defesa desta tese no Collège International de Philosophie, no dia 10 de setembro de 1992. Ela recebeu, portanto, a versão definitiva do trabalho em Penestin no dia 19 de agosto e nesse mesmo dia ela enviou-me o bilhete que eu reescrevo:

Ma chère Solange

J'ai reçu ton paquet juste au moment où je quittait Penestin pour aller au Colloque Saussure.

Je l'ai parcouru de bout en bout (très vite) et à quelques détails près il m'a semblé avoir fait "un saut de géant"! L'intégration de Radio Cartable lui donne la chair qui lui manquait. Je vais essayer de te le renvoyer au plus vite, muni de mes remarques et corrections.

Bon courage. Je t'embrasse fort.

Denise

Somente cinco dias depois (no dia 25 de agosto) eu recebi a versão corrigida seguida ainda de um outro bilhete:

Ma chère Solange

Je cours à la poste avec ton manuscrit.

Comme je te l'ai dit dans ma carte postale, tu l'as considérablement amélioré en intégrant l'expérience Radio-Cartable. Les corrections que je propose portent essentiellement sur des questions de forme.

J'espère que tu pourras me lire et que tu seras d'accord. C'est très gênant de ne pouvoir discuter avec toi.

Je te souhaite très bon courage pour ta dernière course. Excuse-moi d'avoir pris quelques jours: au Colloque Saussure, ce n'était pas le rêve pour se concentrer.

As-tu des nouvelles de Paul? Je t'embrasse très affectueusement, ainsi que Luiz et Vitor. Je serai à Paris avant la fin de la semaine et je t'appellerai.

Denise

Depois de muitas chamadas telefônicas para seu apartamento na sexta-feira à noite, desisti e resolvi tentar novamente no dia seguinte.

No sábado pela manhã, Francine deu-me a notícia: Denise estava morta.

Todas as sugestões dadas por Denise estão incorporadas à tese. Eu considero que teriam sido essas observações que ela teria feito enquanto membro da banca examinadora.

Eu não sei como agradecer. Na verdade eu não posso. Eu deixei Paris. Denise não estava no aeroporto. Eu não voltarei à rua Navarre. Eu não esquecerei jamais.

AGRADEÇO FINALMENTE:

à Unicamp e a todo pessoal do IEL que colaborou direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

ao CNPq que financiou, para este projeto pessoal, dois anos de pesquisa na França.

à CAPES que financiou dois anos deste trabalho no Brasil.

ao Collège International de Philosophie que concedeu-me a honra de ser a primeira aluna a defender um trabalho naquela instituição e receber o primeiro "Diplôme du Collège"

PARA O MEU PAI

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....11

PRIMEIRA PARTE

O SUJEITO DO DISCURSO.....31

O PROJETO RADIO CARTABLE.....54

SEGUNDA PARTE

SOBRE A TEXTUALIZAÇÃO.....83

SOBRE O PROCESSO DE AUTENTICAÇÃO E DE LEGITIMAÇÃO....123

SOBRE A ESTRUTURA E O EVENTO.....158

CONCLUSÃO.....183

BIBLIOGRAFIA.....204

INTRODUÇÃO

O ensino da língua materna se constitui em um projeto que já é em si diferente dos projetos de ensino das diversas disciplinas como a geografia, a geometria, etc.

Nosso argumento nessa direção é de que os alunos que chegam à Escola já sabem a língua materna. A partir daí nós devemos explicitar o que está contido na "disciplina escolar chamada língua portuguesa".(1)

Uma primeira tentativa de resposta é a que propõe que essa disciplina escolar deve dar conta do aprimoramento da grafia (ortografia) e da leitura das palavras, frases, textos diversos etc., ainda dar conta de análises morfológicas e sintáticas e dar conta dos sentidos através de análises semânticas (as interpretações de textos entram aí). Ou há ainda os que privilegiam a apresentação e memorização de títulos e autores (e conseqüente conservação) de textos literários, considerados aí como modelares.

(1) Aqui se coloca uma questão complexa que diz respeito a uma distinção possível entre língua materna e língua nacional. A propósito desse tema ver os trabalhos apresentados no seminário: "La citoyenneté en France et au Brésil" / 1990 em Paris (no prelo) e especificamente o artigo intitulado: "L'enseignement de la langue maternelle au Brésil du XIX siècle: la mère autre", de minha autoria. Nós nos abstermos aqui dessa discussão e passamos a considerar aqui a língua materna ensinada na Escola como sendo coincidente com a língua que o aluno já fala em casa quando chega à Escola.

Entretanto, mesmo diante dessa lista de possibilidades, nos parece, que restam sempre questões sem resposta a respeito dos objetivos e razões dessa prática.

Quando se ensina, por exemplo, geografia aos alunos, o objetivo pode ser fazê-los conhecer o espaço físico que eles habitam. Nesse caso trata-se, em grande parte, de transmitir informações (por exemplo: altitude, longitude, clima, vegetação), ou a prática de ensino da geografia pode estar bem próxima disso (2) . No caso da matemática, por exemplo, pode-se aprender um "saber fazer" as operações. Não se trata de transmitir um conhecimento, mas de fazer com que os alunos se apropriem dele: eles devem conhecer a "lógica" que permite que as operações sejam desenvolvidas, e finalmente operar com os números e sinais em qualquer outra situação, mesmo fora da Escola.

Já o ensino da língua materna é um caso bem complexo.

(2) Veremos a seguir que "as-coisas-a-saber" dependem de muitos fatores, incluindo uma filiação histórica e ideológica do indivíduo, que não é mera máquina de aprender.

O objetivo dessa prática pode parecer claro quando se circunscreve nos horizontes da alfabetização. Mas já dentro desse universo, não são poucas as dúvidas e questões que nos colocamos, não só a respeito de métodos, mas sobretudo a propósito dos objetivos que se tem ao ensinar.

Esses objetivos não são de maneira nenhuma passíveis de uma formulação genérica do tipo: ensinar a ler e a escrever, ou simplesmente alfabetizar, já que alfabetizar pode significar incontáveis práticas e incontáveis consequências, como veremos a seguir.

Mas a situação é ainda mais complexa quando nos voltamos para a "disciplina de língua portuguesa", depois do período de alfabetização, que é nossa questão mais específica neste trabalho. "Quais são os objetivos dessa prática?" "Será que eles podem ser comparados aos objetivos da disciplina de geografia, por exemplo, ou de matemática?"

Ou, colocando a questão de outra maneira: "Será que a língua materna se oferece como um conhecimento a ser ensinado? Em que medida?"

Para começar uma reflexão nesse sentido, nós já diríamos de início que quando a língua materna é disciplina a ser ensinada, ela é uma disciplina particular: o conhecimento da linguagem também é o conhecimento do sujeito. As questões sobre a linguagem fazem intervir a questão do sujeito. No nosso ponto de vista, sujeito de um Discurso.

Assim, diremos que a linguagem começa pelo interditado: há o dito porque há o interditado.

Estamos entendendo inter-ditado, aqui, de duas formas que se completam; inter-ditado enquanto dizeres em interligação, rede de dizeres; e inter-ditado com um sentido já refletido de proibido, censurado, silenciado (3). Censura aqui não é entendida como algo que vem de fora da linguagem, mas um elemento constitutivo.

A censura está ligada às determinações discursivas como vemos em Orlandi:

(3) Já refletido porque já há aqui um trabalho de reflexão da escrita "dit" sobre ela mesma: ao dizer exclui-se o que não se disse, que se poderia ter dito mas que, no entanto, já está inter-ditado (não dito), no momento que se diz.

Esse silêncio - o que não se pode aí dizer - é o indicio dos "bordos" do discurso, e é "em torno desses bordos, é tomando apoio em seu efeito que vai se executar a fantástica sinfonia do um e do infinito, do singular e do disperso."

Não podemos deixar de observar, antes de continuar, que essa é uma das contribuições mais importantes da análise de discurso, a de colocar como base de sua teorização esse movimento necessário entre o um e o plural, a unidade e a dispersão, como pares necessários a que eu acrescentaria o mesmo e o diferente, a paráfrase e a polissemia.

A partir do reconhecimento desses bordos do discurso, A.Lecomte(81) fala sobre o fato de que há um significante impossível que é rejeitado. São os limites de cada formação discursiva. (4)

(4) ORLANDI, E. - As formas do silêncio No movimento dos sentidos. 1992. ed. da Unicamp (pg.174)

Assim, no nosso ponto de vista, dizer que o dito constitui-se na relação com o inter-ditado, não é exatamente o mesmo que dizer que o "construído" constitui-se na relação com o "pré-construído", já que o "pré-construído" é um efeito, o que não é o caso do inter-ditado.

Naquilo que diz respeito à gramática, o interditado é evidente. Parte-se do interditado. Ou ainda pode-se dizer que a gramática de uma língua constitui-se em um inventário de inter-ditados, na medida em que ela "seleciona dizeres". Os pares correto/incorreto, aceitável/não aceitável etc, fazem uma referência empírica superficial que é análoga ao interditado fundamental e aos inter-ditados discursivos determinados pelas formações discursivas.

Deste ponto de vista os interditados postos pela gramática (não aceitável, incorreto, etc.) se baseiam em alguma coisa que é fundamental na formulação de toda gramática: aquilo que não se diz, e do que não se tem consciência, e que é o que efetivamente determina os inter-ditados.

...Mas não é desse ponto de vista que se trabalha a gramática da língua dentro da disciplina "língua portuguesa" ..

Para que a gramática fosse trabalhada desse ponto de vista, acreditamos que antes de mais nada seria preciso levar a sério o fato de que o sujeito se constitui enquanto tal sempre em um discurso, e que essa constituição tem efeitos no interior da própria estrutura da língua, como veremos nos próximos capítulos.

Nós acreditamos, então, que essa analogia que existe entre o interditado da gramática da língua e o interditado fundamental e discursivo, poderia ser explorada na disciplina de língua portuguesa de muitas maneiras, sempre partindo das determinações básicas, como já dissemos, até chegar aos resultados linguísticos.

Esses dados linguísticos poderiam ser observados e estudados, então, como consequência de tais determinações.

Mas na verdade, o que nós vemos, geralmente, na prática pedagógica, é o desvirtuamento dessa relação em proveito de uma relação entre os interditados da gramática e os interditados sociais.

"O que não se diz" (o que é o interditado fundamental) fica em analogia ao que "não se deve dizer" por razões convencionais, sustentadas finalmente pelo discurso pedagógico: "é porque é" (5) .

O sujeito dessa prática pedagógica é tido como não tendo inconsciente, só alienação.

E na direção do que "é porque é" vem, inclusive o ditado, ele mesmo, nas aulas de português, cuja realização depende de se saber "grafar" o que se ouve. Nada se comenta, no entanto, sobre o fato de que aprender(ou não) a grafar não garante absolutamente a *escrita*.

Fica mais claro, também, que o ditado é menos o que pode ser dito e mais o que se diz efetivamente (não se discute o ditado, se reproduz), e assim também o interditado, que é menos o que não pode ser dito e mais o que não se cogita dizer.

(5) ORLANDI, E. - A linguagem e seu funcionamento. 1987. Pontes ed. (2a.ed.) Ver "O discurso pedagógico: a circularidade" e "Para quem é o discurso pedagógico?"

Em alguns casos esses interditados gramaticais são postos em analogia com interditados da "comunicação", que produzem sentido para os princípios de "falar bem para bem se comunicar" etc. Também aqui não são levados em consideração nem o inconsciente do sujeito, nem as determinações discursivas.

Tudo se resume em "fatos linguísticos" que sozinhos devem dar conta inclusive dos sentidos todos.

É como se, por exemplo, o enunciado "Verbas da União não chegam aos municípios" pudesse ser completamente explorado sem a referência às determinações discursivas de tal enunciado. E tudo funciona, ainda, como se o aluno pudesse aprender e repetir em outras ocasiões a "forma" de enunciados como esse (considerados corretos do ponto de vista da forma), mesmo sem ter havido, para o aluno, qualquer referência ao discurso jornalístico.

O que quer dizer que na Escola não existe a preocupação com a posição de sujeito dentro de um discurso, porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado, isento de uma determinação discursiva (no mínimo, a do discurso pedagógico, no caso) apenas língua, como se essa fosse um objeto.

Este é o caso de grande parte do material que serve de subsídio para os professores de língua portuguesa da nossa rede estadual de ensino, como podemos observar no trecho exemplar que segue:

Recuperar efetivamente o diálogo como uma forma ativa de recuperação da palavra de outrem é uma tarefa que os professores de Português devem considerar básica para a resolução de outros problemas: a dificuldade em expressar-se, oralmente ou em forma escrita, em escrever sem cair na repetição de clichês, ou sem limitar-se ao mero agrupamento de observações desconexas, a incapacidade de compreender uma enunciação (desde a mais trivial até o texto completo e complexo) e dar-lhe uma resposta adequada. (VIEIRA, Y. 1983)

Para nossos propósitos, preocupa-nos especialmente o fato de que nas teorias normativas desse tipo (que desembocam em práticas análogas) "a exclusão fundamental do sujeito" (relacionada ao inconsciente e ao discursivo), é trabalhada como uma exclusão ao mesmo tempo imediata e secundária que se pode sintetizar falando que esse tipo de prática, ao invés de propiciar, dificulta ao sujeito-aluno a experiência de autoria.

Voltamos, assim, à questão inicial: "Qual é o objetivo da prática do ensino da língua materna?" "Será que ela tem por objetivo o domínio (sempre relativo) das formas orais e escritas da língua?" Se considerarmos essa hipótese como válida, então a questão reaparece:

"Será que privilegiando-se uma nomenclatura "gramatical" (do tipo "oração subordinada substantiva subjetiva", "objeto indireto" etc) que deverá ser "adequada" aos diversos "casos gramaticais" (que é, como já dissemos, uma das maneiras mais frequentes de mobilização de um conhecimento gramatical) se está no melhor caminho para o domínio que se procura"? Nós não acreditamos nisso.

Nós acreditamos que as análises gramaticais podem ser centrais em exercícios de reflexões linguísticas, filosóficas, etc. que poderim ser desenvolvidos como fechamento de um cuidadoso trabalho anterior de produção de "TEXTO", onde uma determinada posição de sujeito de discurso tivesse sido ocupada pelo aluno, posição essa que permitisse a produção do efeito-AUTOR, o que não é possível na posição exclusiva de sujeito do discurso didático-pedagógico.

Quando nós comparamos o ensino de língua materna com o ensino de matemática, por exemplo, percebe-se nos dois casos a expectativa de um aluno produtor. Isso quer dizer, um aluno que, enquanto sujeito do discurso pedagógico, seja capaz de produzir, a partir de algumas referências, uma operação "nova". Mas, se no caso da matemática a referência é "lógica" (ou, pelo menos, a referência é "a lógica"), esse não é (desde Port Royal), o caso para a língua materna.

Chegamos a uma conclusão radical: diferentemente de todas as outras disciplinas e práticas escolares, a apresentação de uma teoria, ou simplesmente o fato de se ter uma teoria de base, a apresentação de modelos e conteúdos e o treinamento através de exercícios de fixação, não garantem a produção linguística dos alunos porque não há nenhuma referência lógica a ser dada, nem nenhum conteúdo prévio a ser transmitido.

Isso tudo sem falar na relação vital entre linguagem e sujeito, como já mostramos anteriormente.

Na verdade, o conteúdo da disciplina de língua materna identifica-se com os conteúdos de todas as outras disciplinas, que são também trabalhadas a partir da língua, e finalmente a "lógica" da gramática não se oferece como uma base de elementos calculáveis para a produção de um texto, pois que esse é sempre o lugar de constituição do sujeito.

Então, a única garantia que podemos ter como professores de língua portuguesa, é a de propiciar condições para que nossos alunos possam se inscrever em posições-sujeito de discursos onde o efeito AUTOR é possível, ou seja, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto-avaliativos, como é o caso do discurso didático-pedagógico.

Para tanto é preciso propor a inscrição efetiva nesses discursos, e não simplesmente "emprestar" deles fragmentos linguísticos para um estudo que se desenvolverá fora de condições de produção adequadas a tais produções, dentro apenas do tubo de ensaio que se transformou a Escola.

Por tudo isso, acreditamos que em relação ao ensino de língua materna é absolutamente necessário abandonar os estereótipos pedagógicos que fazem referência a um aluno receptor, um professor emissor e um conteúdo a ser ensinado, pois nessa prática os elementos que estão em jogo constituem-se de outra maneira.

Na base de toda prática de ensino da língua materna podemos observar língua, linguagem, *escrita*, oralidade, discurso, texto, significado, sentido etc.

Cada uma dessas noções tem um tratamento bem preciso dentro de uma teoria linguística geral, segundo os diferentes autores e as diferentes abordagens.

Porém, nas práticas de ensino de língua materna, geralmente todas essas noções são esquecidas (ou muitas vezes desconhecidas enquanto noções linguísticas), e o que se pratica é o grafismo, a ortografia, a leitura, as interpretações, as análises gramaticais etc.

Quando um professor está ensinando seus alunos a escrever, qual é o conceito de *escrita* sobre o qual ele se apoia?; quais são as convicções teóricas que orientam sua prática?; como ele elabora a relação teoria-prática?; como ele trabalha, por exemplo, o que é o discursivo e o que é o textual na linguagem?

Geralmente o que se tem é uma concepção de aluno-aprendiz (que assimila consciente e analiticamente o que lhe é apresentado) e a *escrita* como representando a oralidade praticada pelo aluno, onde a leitura é, então, decodificação do código escrito.

Na base desse tipo de concepção está a confusão entre *escrita* e *grafia* tomadas por uma coisa só. No entanto, sabemos que se a *escrita* gráfica produz palavras, sílabas e letras, há outras formas de *escrita*, não necessariamente gráficas, onde tais noções não existem.

Esse tipo de observação já estava de certa forma em Freinet, quando ele dizia que uma criança poderia, por exemplo, produzir os textos de um jornal, sem ter conhecimento nenhum de *escrita* alfabética ou gráfica (7).

Nesses casos, é na situação real de produção que a *escrita* faz sentido, mesmo quando a forma escrita não é completamente dominada, ou até em casos em que ela é minimamente dominada.

(7) FREINET, A. - L'École moderne française. Guide Pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Cinquième édition Edititons Rossignol, Montmorillon(Vienne). 1957.

Para Tfouni (8) existe *escrita e letramento* sendo:

letramento o fenômeno sócio-histórico, e que investigá-lo implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado. (pg.5)

...sendo o letramento um processo no qual está encaixado outro (a alfabetização), precisamos também considerar que existem letramento(s) de natureza variada, inclusive sem presença de alfabetização. (pg.6)

É de se notar que em uma sociedade letrada, as atividades de leitura e escrita estão na base de quase todas as outras atividades. Assim, existem tarefas de leitura e escrita (ou eventos de letramento) que permeiam a vida cotidiana e que se impõem em maior ou menor grau a todos os indivíduos que compõem uma sociedade, sejam eles alfabetizados ou não. (pg.7)

(8) TFOUNI, L. _ "A Escrita - Remédio ou Veneno?" in, Pre-textos de Alfabetização, vol.II., no prelo.

Então Tfouni propõe um "continuum" como eixo crescente de um *letramento*, possível mesmo nos casos de analfabetismo.

Essas pesquisas mostram, cada uma com seus propósitos específicos, que a questão da *escrita* tem dois aspectos, assim como uma moeda e suas duas faces, inseparáveis e ao mesmo tempo inconfundíveis: o aspecto da *letra* e o aspecto do *texto*. Esses dois aspectos nem sempre são percebidos ou explorados separadamente no ensino de língua materna.

Finalmente em termos mais ideológicos nós poderíamos nos colocar a seguinte questão: "Será que o aluno, ao deixar a Escola, está preparado para entrar em um processo de legitimação de uma sua posição através da *escrita*?"

Justamente, então, na tentativa de avançar no campo do ensino de língua portuguesa, propomos aqui o conceito de TEXTUALIZAÇÃO. Esse conceito será observado em funcionamento dentro de uma experiência ocorrida na França com uma classe de primeiro grau equivalente a uma 5a. série brasileira.

Para adiantarmos de maneira bem rápida e superficial a noção de TEXTUALIZAÇÃO daremos o seguinte exemplo:

Quando a criança escreve uma carta para um colega, mesmo que não haja mais do que meia dúzia de traços que lembram vagamente letras, marcando a folha de papel (folha essa que a criança guarda cuidadosamente dentro do envelope, cola o selo, etc.), nessa prática a criança está *textualizando*, mesmo sem estar *escrevendo*, ou melhor, mesmo sem estar produzindo uma *escrita alfabética*.

É claro que tal produção pré-alfabética deverá atingir uma estrutura mais sofisticada, para a qual ela se direciona na prática de *TEXTUALIZAÇÃO*.

Para compreendermos o funcionamento dessa prática, teremos que observar aí o sujeito de base, que é sempre o sujeito de um discurso não circular, além de ser um sujeito do discurso didático-pedagógico. Esse sujeito, está em relação de simultaneidade com o sujeito do inconsciente e com o sujeito da enunciação, mas tem sua especificidade que permite a prática de *TEXTUALIZAÇÃO*; como veremos a seguir.

PRIMEIRA PARTE

DEPOIS QUE MEU PAI MORREU EU COMPREENDI
QUE SO PUDE ACEITAR AQUELA MORTE
PORQUE SOU UM SUJEITO SEMPRE DIVIDIDO
E POR ESSA RAZAO MEU PAI NAO ERA
NAQUELE MOMENTO DA MORTE
TODOS OS PAIS QUE TIVE

SOBRE O SUJEITO

DO DISCURSO

Face às particularidades do ensino da língua materna, que inclui sempre as questões do sujeito, nossas observações nos mostram que o Discurso que sustenta esse ensino, ou seja, o Discurso Didático-pedagógico, justamente por causa do seu funcionamento, não permite a posição-sujeito necessária à produção do efeito AUTOR. Na verdade, esse discurso rejeita essa posição-sujeito.

Aqui nós não fazemos referência nem ao sujeito da enunciação, cujas marcas são explícitas (ou pressupostas), nem ao sujeito psicanalítico (do inconsciente), que está na base de toda produção de linguagem, mas que não é exatamente efeito produzido pelo discurso, mas efeito produzido pela própria linguagem.

O discurso, sendo a linguagem em funcionamento, inclui necessariamente a ideologia e seu efeito-sujeito difere, portanto, do efeito-sujeito da linguagem.

Em nosso ponto de vista, que é o da A.D., o sujeito do discurso se constitui justamente em uma posição limite entre o que é de dimensão enunciativa e o que é de dimensão inconsciente, sem se limitar a nenhum dos dois aspectos, pois aí se inclui, especificamente, o que é de dimensão ideológica.

Para compreender a constituição dessas diferentes dimensões de sujeito, seja a dimensão enunciativa, seja a dimensão inconsciente, seja a ideológica, parece necessário considerar logo de início as proposições lacanianas relativas ao sujeito dividido.

Assim, a partir de uma teoria do significante desenvolvida por Lacan através de um retorno a Freud, nós temos a relação S/s enquanto separação. A barra que está entre Significante e significado não representa mais uma relação (como em Saussure), mais sim um sujeito barrado, irremediavelmente dividido.

Trata-se de uma teoria do significante em que se encontra a materialidade da diferença mais arcaica e constitutiva do sujeito sob a forma de um significante: o significante sempre substituído. A linguagem aí é a condição do inconsciente e o sujeito é colocado como efeito da linguagem:

Lacan não deixa nunca de lembrar que a descoberta Freudiana parte da histeria, da inscrição de uma letra no corpo:

"A fala, na verdade, é dom de linguagem, e a linguagem não é imaterial. Ela é um corpo sutil, mas é um corpo.

As palavras são presas dentro de todas as imagens corporais que cativam o sujeito; elas podem engrossar a histeria, identificar-se ao objeto do pênis, representar a torrente de urina da ambição uretral, ou o excremento retido pelo prazer avarento . É portanto o significante que é localizado na letra, e que aí encontra sua inscrição material." O significante que Lacan pôs em relação com o significado no algoritmo do signo não tem a responder com sua existência a nenhuma significação, diz Lacan: o significado não tem a significar. Ou, o significante possui duas propriedades:

"se reduzir a elementos diferenciais últimos" e compor-se segundo leis de uma ordem fechada", compondo assim uma cadeia significativa, sob a qual escorrega o significado, que não é localizável. Escorregamento do significado, e estruturação constitutiva do significante:

o algoritmo saussuriano encontra-se sem a função de significação que lhe havia assinalado seu fundador. Essa transformação, aparentemente mínima, consiste "somente" em ler diferentemente a barra do algoritmo: S/s.

Para Saussure, essa barra introduz uma relação e um paralelismo; para Lacan, ela introduz uma separação: o significante e o significado estão separados por uma barreira "resistente à significação. (1)

(1) CLEMENT, D.B. - Littérature et psychanalyse " La stratégie du langage". Revue Littérature n.3 octobre 1971. Larousse. Paris.

Essa separação, que resulta na separação do sujeito (o sujeito dividido), foi bastante trabalhada por M.Pêcheux e seu grupo de pesquisadores. Na época do exame crítico que seguiu a primeira fase da Análise do Discurso (na virada dos anos 80), essa reflexão gira em torno da questão da heterogeneidade, como foi exposto por D.Maldidier (2):

Relendo hoje esses textos (3) e mantendo o fio de uma estrita cronologia, uma impressão global se impõe. A questão do sujeito é de um certo momento em diante colocada sob o signo da heterogeneidade. Eu poderia dizer, parodiando o próprio Michel Pêcheux, que "o primado teórico do outro sobre o mesmo se impôs.

Aquilo que nos anos precedentes procurou-se através da contradição marxista ou dos enganos da interpelação ideológica, inscreve-se, então, sob o termo "heterogeneidade".

(2) MALDIDIER, D. - L'inquiétude du Discours Textes de Michel Pêcheux - 1990. Editions des Cendres. Paris.

(3) PÊCHEUX, M. et al. - Matérialité Discursive. 1981. Presses Univ. de Lille.

Efeito de moda, sem dúvida, mas também recurso a uma categoria⁴ descritiva susceptível de ser retrabalhada. (pg.67)

Era nessa direção que trabalhava J. Authier quando propôs dois tipos de heterogeneidade: uma heterogeneidade constitutiva e outra heterogeneidade mostrada ou enunciada(4):

Todo discurso se encontra constitutivamente atravessado por "outros discursos" e pelo "discurso do outro". O outro não é um objeto (exterior, de quem se fala) mas uma condição constitutiva; por quê se fala) do discurso de um sujeito falante que não é a fonte primeira do seu discurso.

Lembrar-se disso não descarta o campo da descrição linguística.

(4) AUTHIER-REVUZ, J. - "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". DRLAV Revue de linguistique n.26. 1982. Centre de recherche de l'Université de Paris VIII.

Ao contrário, inscrevem-se no campo das formas de heterogeneidade mostrada.

O outro encontra-se, aí, designado como objeto do discurso através de um mecanismo enunciativo, que em diversos exemplos disso(...), parece ser construído como tomada de distância da parte do sujeito falante em relação a uma parte do seu discurso.

Se essas descrições linguísticas permitem um refinamento indiscutível que leva em consideração a enunciação, é importante assinalar o quanto esse mecanismo da distância dita, explicitada por um locutor em relação a uma parte do seu discurso, é irreduzível à divisão que o constitui, ele e a sua fala.

As formas de heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um retrato fiel, uma manifestação direta -mesmo parcial- dessa realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso: elas são os elementos da representação -fantasmagórica- que o locutor (se) dá de sua enunciação." (pg. 141)

Em seguida a autora explicita sua tese nos termos que seguem:

"A heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso: ela também não é "independente": ela corresponde a uma forma de negociação -obrigada- do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva - inevitável mas que lhe é necessário desconhecer; e a forma normal dessa negociação assemelha-se ao mecanismo da denegação." (pg.143)

Segundo Authier, quando o sujeito "marca explicitamente" no seu discurso os pontos de heterogeneidade, primeiramente ele "circunscribe o outro e afirma que o outro não está em todo lugar", assim, ele "institui diferentemente o resto desse discurso como sendo bem dele, o locutor".

Em segundo lugar ele afirma que "o discurso em geral é potencialmente, completamente homogêneo".

Finalmente ele afirma, pela "posição metalinguística na qual ele se coloca, sua mestria de sujeito falante, a mesma que permite separar o "um" do "outro": seu discurso dos outros; e, mais ainda, ele e seu pensamento da língua que ele olha do exterior, como (se fosse) um objeto".

Nós queremos aproximar essas proposições de Authier daquelas de Lacan no texto "O estádio do espelho como formador da função do EU ". (5)

Basta compreender o estádio do espelho como uma identificação no sentido pleno que a análise dá a esse termo: a saber a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...).

A assumpção jubilosa da sua imagem especular pelo ser ainda mergulhado na impotência motora, e a dependência do amamentamento que está o pequeno homem nesse estado infans, por tudo nos parece manifestar, em uma situação exemplar, a matriz simbólica na qual o je se precipita em uma forma

(5) LACAN, J. - "Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je" écrits éditions du Seuil, 1966. Paris

primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação ao outro e antes que a linguagem lhe restitua no universal sua função de sujeito.

Esse é um estado particular do sujeito, melhor compreendido através do termo "precipitação", conforme vemos em LEMOS, M.T. (6):

Não dá para entender o estágio do espelho pelo que vem antes, o estado do espelho só pode ser entendido numa dimensão de sincronia. É o momento em que uma certa configuração se ordena, essa configuração é que determina, a posteriori, o que ela vem solucionar. É nesse sentido que Lacan fala de precipitação (...) Isso deve ser entendido numa perspectiva sincrônica pela simultaneidade em que é preciso considerar esses aspectos; a simultaneidade em que uma solução se apresenta ao mesmo tempo que o problema que ela vem solucionar, de uma imagem que cobre uma falta que ela mesma

(6) LEMOS, M.T. - "O Estádio do Espelho como formador da função do Eu tal como nos é revelada na experiência analítica" in.

faz surgir, de um Eu que se forma ao mesmo tempo em que, noutra cena, algo reclama voz. A alienação como condição de existir. a presença inelimitável do paradoxo, na medida em que, no momento em que ele se acredita sendo, é onde o sujeito está mais alienado, mais outro.

O fundamental aqui, segundo LEMOS, é que apesar de o estádio do espelho evidenciar o momento em que o imaginário produz um "Eu", esse Eu reclama a palavra que falta, e que é função do simbólico:

Evidentemente que não dá pra dizer quem é esse "ele" da frase "ele se vê visto pelo Outro", isso indica a própria impossibilidade de falar do sujeito. Mas essa frase indica a estrutura de olhar como uma relação em que, à falta de barra no outro (e, portanto, à falta de barra no sujeito) corresponde um certo efeito de inércia, de paralisia, que, no entanto, não poderia deixar de sofrer abalo, deslocamento, dada a sua dependência ao simbólica, como indicamos.

Ou seja, como esse olhar é manifestação do Outro, é impossível ele não introduzir alteridade. Ele será o próprio lugar onde emerge alteridade. Quero dizer que é impossível que esse olhar fosse "puramente" imaginário.

Essa dialética imaginário-simbólico é fundamental para entender o estágio do espelho, senão pensamos que há um olhar "primitivo", anterior à palavra, anterior ao lugar simbólico do sujeito.

Nós queremos finalmente fazer uma aproximação entre, de um lado a idéia lacaniana de experiência de espedaçamento e formação do "eu" através de uma identificação a uma imagem refletida; e de outro lado a idéia de heterogeneidade constitutiva trabalhada por Authier.

O sujeito, enquanto sujeito falante, está sempre-já denegando, mais ou menos, a experiência de espedaçamento, em outros termos, a heterogeneidade constitutiva.

Entretanto, nós pensamos que denegar a heterogeneidade constitutiva não significa necessariamente negar a alienação de si produzindo uma forma de heterogeneidade enunciativa mostrada. Existe algo intermediário.

Nós diremos, sim, que o estádio do espelho, quando ele inclui o lugar simbólico do sujeito (a dialética imaginário-simbólico) coloca já-e-sempre uma forma de heterogeneidade que não corresponde às formas de heterogeneidade enunciativa, mesmo se pensarmos nas formas de heterogeneidade mostrada, não marcada, conforme foram propostas por Authier.

Como formas não marcadas a autora cita o discurso indireto livre, a ironia, o pastiche, a imitação.

Mas, nos parece que as formas não marcadas, contidas no termo mais vasto de heterogeneidade enunciativa, ainda não correspondem a isso que Lacan identificou como as formas produzidas através da "identificação especular"

"Mas para isso precisamos incluir o simbólico aqui porque não há condição de pensar em posição sem pensar em simbólico O que coloca/sustenta o sujeito nessa posição pela qual ele pode receber sua imagem, incrustar-se ali, solidificar-se ali, no ponto em que sua imagem e seu olhar se encontram no campo do outro é a palavra, a palavra do outro que procede ao reconhecimento dessa imagem. Essa imagem não poderia ser nada para o sujeito se não fosse pela possibilidade de ser nomeada, incluída entre os objetos que existem, isto é, os objetos nomeados no discurso.
(LEMOS, M.T.)

A imitação, a ironia, o pastiche ou o discurso indireto são concebidos assim justamente porque há um discurso de um "outro" que aí está pressuposto.

O sujeito nesse caso é um efeito de discurso produzido através do enunciado e de um "outro" pressuposto, sujeito da enunciação. Nós dizemos bem pressuposto e não alienado.

Essas proposições vão ao encontro do problema discutido por P.Henry em Le mauvais outil (7).

Nesse texto ele questiona a maneira como o sujeito é introduzido na teoria da enunciação, e por essa via o autor constrói toda uma crítica da pressuposição e das noções coligadas (os implícitos, os subentendidos etc.) à qual Ducrot responde sob a forma de posfácio na mesma obra.

Nessa discussão, o que nos parece essencial é o fato que a idéia de um "pré-construído", no sentido de P.Henry, desata uma discussão bem mais vasta da relação sujeito-linguagem (compreendendo aqui seu nível simbólico, imaginário e real) que aquela que a "pressuposição" poderia propor.

O conceito de "pré-construído", elaborado conjuntamente por P.Henry e M. Pêcheux, aparece pela primeira vez proposto enquanto tal em Vérités de la Palice (8), nos seguintes termos:

(7) HENRY, P. - Le mauvais outil 1977. editions Klincksieck. Paris. Traduzido no Brasil sob o título: A ferramenta imperfeita por CASTRO de P., F. - Ed. Unicamp. 1993.

(8) PECHEUX, M. - Vérités de la Palice 1975 (col. THEORIES dirigée par Althusser) Maspero. Paris.
- trad. para o port. Semântica e discurso 1988. Editora da Unicamp. Campinas.

Não deveríamos considerar que há separação, distância ou discrepância na frase entre o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase?

Foi isso que levou P. Henry a propor o termo "pré-construído" para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é "construído" pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático. (pg.99)

O "pré-construído" é, portanto, isso que está em posição de anterioridade ou exterioridade em relação ao enunciado em um encadeamento sintático, e ele não se confunde com a pressuposição que, na sua própria definição, como na sua marcação empírica no discurso, faz intervir um sujeito de enunciação, mesmo quando ele não é intencional.

E o mesmo acontece no caso da "heterogeneidade mostrada não marcada", que apesar da ausência de uma marca explícita do sujeito da enunciação, é de qualquer maneira uma forma de heterogeneidade enunciativa mostrada (há um sujeito da enunciação).

Por oposição, o "pré-construído" é o efeito do que está sempre-já-lá, mesmo nos casos em que o sujeito não denega sua alienação mostrando um tipo de heterogeneidade (não se constitui em sujeito da enunciação).

Em outras palavras as formas de heterogeneidade mostrada mostram o outro (através de um sujeito de enunciação) dentro do Outro (o sempre-já-lá); entretanto, é igualmente possível a constituição de um "outro" cuja heterogeneidade não seja necessariamente mostrada: o "um" que não se constitui estabelecendo uma separação de um "outro" em relação a si mesmo (ao mesmo tempo que ele não é mais o Outro).

<p>O sujeito do Discurso é uma posição, enquanto o sujeito da enunciação é uma referência.</p>
--

A criança, ao repetir a proposição da mãe, por exemplo: "O bebê vai naná", não pressupõe um "outro" pois não há nada além do "outro", porém, mesmo ele estando dentro de uma alienação não negada de si-mesmo, seja como for, o sujeito se constitui aí, no mínimo e primeiramente através da reprodução.

O "outro" (efetivado pela criança) coincide com o Outro (que constitui sua determinação) mas não é o mesmo (coincide, mas não é o mesmo) (9)

Na base dessa relação de duas presenças simultâneas: a presença de um "construído" (efetivado - "o bebê vai naná") e do seu efeito (um efeito de "pré-construído", que é igualmente determinante do sentido - "o bebê vai naná"), é que encontra-se o sujeito do discurso . (10)

(9) Ver nos trabalhos de LEMOS, Cláudia (Unicamp) da Área de Aquisição da Língua, essa questão da constituição do sujeito especialmente posicionado entre a fala da mãe (na dimensão do simbólico) e a imagem, dada pela mãe, de um corpo próprio (na dimensão do imaginário).

(10) Gostaria de registrar aqui uma discussão a respeito desse ponto que tivemos eu e Denise Maldidier, pois para ela o "pré-construído" estaria necessariamente articulado em um encadeamento sintático, como por exemplo a oração relativa na relação com a principal etc. Eu dizia a Denise que aqui eu estava propondo um alargamento da noção evidenciando o efeito de "pré-construído" em uma construção onde não há uma operação sintática na base de sua produção. Portanto, eu estava propondo que o "pré-construído"

O sujeito que aí se constitui não é um sujeito da enunciação que nega sua alienação mostrando uma heterogeneidade como no caso, por exemplo: "o bebê não vai naná", ou simplesmente: "não naná" (a negação pressupõe a afirmação, ela pressupõe por consequência o sujeito da enunciação afirmativa, mostrando-o através dessa pressuposição).

Ao contrário, o sujeito do discurso pode ser efeito de coincidência entre suas determinações e sua efetivação quando essas se produzem simultaneamente.

O sujeito do discurso pode existir mesmo onde o sujeito da enunciação não existe.

É necessário assinalar bem o fato de que estamos propondo, finalmente, uma diferenciação entre o que é a negação da alienação de si mesmo (que pode não existir na linguagem, em casos em que o "eu" não se constitui, como acabamos de ver), e do que é a denegação da heterogeneidade constitutiva, essa sempre presente na constituição do sujeito, razão mesma da sua constituição.

poderia ser, em extremo, um efeito produzido independentemente de uma posição enunciativa.

Não é, pois, o conteúdo do enunciado que determina a constituição do sujeito do discurso. O que determina sua constituição é o fato de que todo enunciado "produz o efeito da existência de um sujeito". O que equivale a dizer finalmente que esse sujeito pode se constituir mesmo na reprodução (o que não quer dizer que ele se define por constituir-se na reprodução).

Por essa razão dizemos que para a A.D. a repetição é significativa e o sujeito do discurso não se confunde com esse que deixa uma marca enunciativa, resultado de uma operação de negação da alienação de si.

Para terminar esta seção, queremos reforçar a idéia de que quando fazemos a diferenciação de um sujeito da enunciação, um sujeito do inconsciente, um sujeito do discurso, não estamos de maneira alguma propondo uma existência própria para cada um desses sujeitos. Nem muito menos estamos afirmando que esses sujeitos tenham existência empírica, ou independente, ou qualquer coisa desse gênero.

Ao contrário, essas diferentes formas de sujeito são o efeito de diferentes dimensões de constituição de todo falante da língua e elas estão interrelacionadas.

No entanto, a identificação e separação de cada uma dessas dimensões permite compreender melhor o funcionamento do sujeito, e tal procedimento é fundamental para nossos propósitos de mostrar o funcionamento do sujeito do discurso quando ele está na base da produção do efeito AUTOR.

O PROJETO

RADIO CARTABLE

Tendo visto que o sujeito do discurso não se define nem pelo inconsciente, nem pela enunciação, reafirmamos, então, que esse sujeito em A.D. se define por ser interpelado em sujeito: "os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes." (Pêcheux/1988, trad. bras., pg 161)

No nosso caso analisaremos a interpelação do sujeito no discurso radiofônico. Nossa análise procurará deixar mais visível o trabalho coercitivo das determinações desse discurso sobre o sujeito.

Finalmente veremos, através do aprofundamento da noção de TEXTUALIZAÇÃO, em que conjuntura o sujeito do discurso produz o efeito-AUTOR.

A experiência pedagógica RADIO CARTABLE se oferece como um exemplo de trabalho de TEXTUALIZAÇÃO das produções dos alunos que se conclui fora dos limites da instituição Escola. Assim é que ele torna possível uma emergência constituinte de posições discursivas que desembocam no efeito AUTOR.

Tomamos, então, essa experiência como exemplo para uma análise de como se dá a TEXTUALIZAÇÃO.

Poderíamos ter tomado tantas outras experiências, e até mesmo aquela descrita em nosso trabalho anterior (Discurso da Escrita e Ensino), que da mesma maneira são experiências onde há a prática da TEXTUALIZAÇÃO.

Escolhemos, no entanto, "Radio Cartable", já que foi através do acompanhamento dessa experiência que as noções propostas neste trabalho tomaram corpo.

APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em vez de fazermos nós mesmos uma apresentação do projeto, nós optamos por fazê-lo ser apresentado por um professor que trabalha atualmente no projeto, M. Philippe Colomine, e que permitiu a gravação de seu testemunho.(1)

*Houve um projeto de criar a escola aberta(...)//
em torno do projeto/ convidaram-se professores que
trabalhavam já de certa maneira/ na escola de
Ivry/ que tinha como diretor Pierre Laborie//
e em seguida foram convidados os pais dos alunos/
os funcionários dessa escola/ a municipalidade/ e
os agentes da Educação Nacional//
então/ a partir daí eles tentaram refletir sobre
como fazer a escola ideal//
então cada um levou seu pequeno/ sua pequena gota
d'água para fazer correr o rio//*

(1) Nós não procedemos a uma transcrição rigorosa em termos fonéticos. Como na versão original (apresentada no final da tradução) aqui também nós simplesmente estabelecemos que as pequenas pausas seriam marcadas por uma barra simples e as grandes pausas por uma barra dupla.

então eles criaram esta escola com esta arquitetura/

claro que houve um arquiteto que tinha também suas idéias/ grandes idéias e/ nesse momento aí/ um pai de aluno/ M. Merlot/ teve uma idéia/ ele disse: "será legal fazer uma rádio"//

Eles já tinham um método porque já na escola Makarenko aconteciam coisas/ oficinas/ bastante coisa onde a molecada trabalhava de uma maneira autônoma também/ e então foi um pai que disse: "vai ser legal fazer uma rádio"//

então a escola foi construída com um estúdio de gravação//

e então a inspetora/ Madame Lotroïcq nessa época/ disse/ "é uma excelente idéia"/ ela fez realmente muito para que isso se realizasse/ ela realmente ajudou a formalizar o projeto pedagógico/ ela fez tudo o que ela podia para ter a autorização (...)/ em todo caso/ para não colocarem entraves/ mas ela disse "o que será legal será não ter uma rádio só da escola/ é necessário abrir o projeto a seu distrito"//

a escola Einstein já tinha um bom conceito e ela não queria que tudo ficasse no mesmo local//
então ela encontrou um local na escola Maurice Thorez// (2)

Agora vejamos a resposta de Philippe para a questão:
"De acordo com o ponto de vista dos professores que conceberam o projeto, o que a rádio poderia representar naquilo que concerne o ensino da língua materna?"

eu creio que era a procura de uma situação verdadeira/ onde as crianças teriam que produzir uma linguagem correta/ uma língua materna correta//
é a utilização da linguagem nessas condições/ com essa coerção/ mas numa situação verdadeira//

(2) Atualmente Radio Cartable é transmitida na FM 89.4, na frequência da Radio Libertaire, todas as sextas-feiras das 9hs15min. às 10hs15min., em Paris.

isso quer dizer condições de coerção que não são impostas pelo professor/ mas que são impostas pelo/ ...bem/ por um acordo tácito/ pois que não há escolha//

e além disso também se podia dizer/ "vocês já têm uma conduta pedagógica/ esse poderia ser um instrumento que corresponde muito bem a sua pedagogia/ a sua ideologia//

tendo em vista o que vocês já fazem"\
opções que temos de leitura/ ou de ciências/ de matemática/ em que nós tentamos privilegiar a aquisição do saber/ mas pela criança/ que ela seja questionadora/ que ela seja ativa//

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL DA ENTREVISTA:

Il y a eu un projet de créer l'Ecole ouverte(...)//
autour du projet/ ont été invités des enseignants qui travaillaient déjà d'une certaine manière/ à l'école d'Ivry/ qui avait comme directeur Pierre Laborie //
et ensuite ont été conviés les parents des élèves/ le personnel de service de cette école/ la municipalité/ et les agents de l'Éducation Nationale //
donc à partir de là ils ont essayé de réfléchir sur comment faire une école idéale //

donc chaqu'un a apporté son petit/ sa petite goûte d'eau pour faire couler la rivière//

donc/ il a été créé cette école avec cette architecture/ bien entendu qu'il a eu un architecte qui avait aussi ses idées/ des grandes idées et/ en ce moment là/ un père d'élève/ M. Merlot/ a eu une idée/ il a dit "ça sera bien de faire de la Radio" //

ils avaient déjà une méthode parce que déjà à l'École Makarenko se passaient des choses/ des ateliers/ pas mal de choses où les gosses travaillaient d'une façon autonome aussi/ et donc c'est un père qui a dit: "ça serait bien de faire de la Radio" //

donc l'école a été construite avec un studio d'enregistrement//

et puis l'inspectrice/ Mme. Lotroïcq à cette époque/ a dit/ "c'est une très bonne idée"/ elle a vraiment beaucoup fait pour que ça se mette en place/ elle a vraiment aidé à la mise en place du projet pédagogique/ elle a fait tout ce qu'elle pouvait pour avoir une autorisation (...)/ en tout cas/ pour ne pas mettre des bâtons dans les roues//

mais elle a dit/ "ce qui serait bien c'est de ne pas avoir la Radio de l'école/ il faut essayer d'ouvrir le projet à sa circonscription" //

l'école Einstein était déjà très bien conçue et elle ne voulait pas que tout se trouve au même endroit//

donc on a trouvé un local à l'école Maurice Thorez //

je crois que c'était la recherche d'une situation vraie/ où les enfants auraient à produire un langage correct/ un langage maternel correct //

c'est l'utilisation du langage avec ces conditions/ ces contraintes/ mais dans une situation vraie //

c'est-à-dire des situations de contrainte qui ne sont pas imposées par l'instituteur/ mais qui seraient imposées par/ ... bien/ par un accord tacite/ puisqu'il n'y a pas de choix //

et puis c'était aussi de dire/ "vous avez déjà une démarche pédagogique/ ça peut être un outil qui correspondrait très bien à votre pédagogie/ à votre idéologie //

vis-à-vis de ce que vous faites déjà"//

*des options en lecture/ ou en sciences/ en mathématique
qu'on a/ où on essaie de privilégier l'acquisition du
savoir mais par l'enfant/ qu'il soit demandeur/ qu'il
soit actif//*

A DETERMINAÇÃO DO SUJEITO DO DISCURSO

NA EXPERIENCIA DA RADIO

Nossa hipótese inicial é a de que o professor e as crianças que participam do projeto Radio Cartable assimilam as determinações do sujeito desse discurso como sendo isso que está designado pela expressão "as coerções" citadas oralmente (e aqui transcritos em negrito) pelo professor e pelos alunos durante uma avaliação do projeto Radio Cartable.

1. em uma hora // e é preciso preparar isso que se diz/
gravar todas as idéias que nós temos e no tempo que resta/
prepara-se o direto."// (aluno)

* Estar dentro do espaço de uma hora (o tempo reservado para cada emissão).

2. para que o outro (o locutor) se interesse por ler é necessário que a folha esteja bem escrita, limpa, bem apresentada; também oralmente é necessário falar bem, se exprimir bem, apresentar-se bem para que o outro (o ouvinte) compreenda bem." (o professor)

mas meus alunos/ uma vez que eles tenham terminado o trabalho/ eu espero que ele esteja bem rico/ rico como se fosse escrito// (o professor)

É preciso fazer como os artistas/ no teatro eles exageram quando falam/ eles abrem mais a boca/ Eu posso afirmar que eu mesmo e os outros professores/ durante o dia todo nós fazemos isso// (o professor)

isso não parece radiofônico// (o professor)
como na TV/ ler sem olhar// (aluno)
ele fez um super progresso/ com seis pontos (seis palavras de referência) na ficha ele foi capaz de fazer um texto oral// (o professor)

a ficha não precisa comportar todas as frases//
(professor)

não é bonita a emissão deles/ eles lêem palavra por
palavra// (aluno)

- * Seguir modelos: a. o texto escrito
- b. as representações teatrais, da TV, da
rádio
- c. e mesmo os professores

3. ele vai fazer uma lista e refletir bem em todas as
possibilidades, tudo o que se pode dizer// (o professor)

* Encadear

Aqui "as possibilidades" são as possibilidades de
resposta no caso em que o ouvinte intervém na emissão
através de uma chamada telefônica no ar. Nesse caso "tudo o
que se pode dizer" deve ser listado e previsto de maneira a
controlar o sentido e a garantir uma "homogeneidade
relativa".

4. nós podemos falar em português na emissão?/ em um sentido não/ em outro sentido sim//

não porque ninguém vai compreender/ mas sim se a gente traduzir/ ou explicar/ ou se a gente encaixar dentro de um jogo/ por exemplo// (aluna)

* Justificar o que se diz (porque dizemos o que dizemos)

Todos esse pontos citados mostram que durante os ensaios, as determinações do sujeito do discurso vão sendo concebidas para o professor e para os alunos como sendo análogas às "coerções" em questão: elas determinam em que posição o sujeito vai se constituir.

Aí estão listadas as determinações mais genéricas desse sujeito. Elas são relativas à forma dos enunciados (produzidos segundo um modelo; produzidas dentro de um espaço limitado de tempo), e também são relativas ao encadeamento sintático geral dos enunciados (tudo o que se pode dizer é listado para garantir um efeito de homogeneidade).

Haverá outras determinações mais específicas para cada uma das emissões.

Todas essas determinações constituem o quadro dentro do qual o sujeito assume uma posição. Não há, como podemos ver, anterioridade nesse processo (ou seja, uma tomada de posição antes da produção): na verdade o sujeito lida com essas determinações no momento mesmo de sua constituição e é isso justamente que constitui sua posição.

Quanto ao papel da Escola e do professor nessa experiência, poderíamos identificá-los, por exemplo, no seguinte trecho:

"eu creio que era a procura de uma situação verdadeira/ onde as crianças teriam que produzir uma linguagem correta/ uma língua materna correta//" (o professor)

Aqui fica evidente a presença também determinante do discurso pedagógico e, portanto, de posições sujeito desse discurso (o professor, os alunos etc.)

O que vamos observar na sequência da nossa análise é o fato de que a determinação do discurso pedagógico se exercerá no sentido de fazer da prática da TEXTUALIZAÇÃO também uma ocasião de se "aprender" formas gráficas e fonéticas satisfatórias (*uma linguagem correta/ uma língua materna correta*), dentro dos critérios avaliativos desse discurso. Porém, essas determinações não impedirão as determinações do discurso radiofônico de exercerem igualmente seu poder.

Esses fatos nos mostram que a TEXTUALIZAÇÃO pode ser uma prática da Escola porque as determinações do discurso pedagógico não são as únicas determinantes do sujeito aí inscrito.

A diferença que tentamos aqui exemplificar com a análise da experiência Radio Cartable (mas que poderia ser observada em tantas outras experiências) é que as outras determinações do sujeito, também determinado pelo discurso pedagógico, são aqui evidenciadas e mobilizadas de forma radical (prá valer).

É assim que entendemos a fala do professor ao fazer referência a "*uma situação verdadeira*".

É claro que a instituição Escola falha, assim como há, em todo ritual, a falha (PECHEUX), o que explica a fuga do sujeito, que apesar de todas essas coerções, escapa. O lapsus é uma marca dessa fuga deixada pelo sujeito, como veremos na sequência do trabalho.

Ainda na mesma fala, pudemos observar a seguinte afirmação do professor: "*condições de coerção que não são impostas pelo professor/ mas que são impostas pelo/ ...bem/ por um acordo tácito/ pois não há escolha//*

Terminaremos a seção reforçando a idéia de que só não haveria escolha se não houvesse inconsciente, mas que é justamente porque há inconsciente que torna-se possível inclusive a própria linguagem, pois é através do inconsciente que o sujeito se deixa afetar pela linguagem e pelo discurso. Isso tudo esclarece, mais uma vez, sobre os ganhos pedagógicos desta proposta; ou seja, a valorização dos processos em que os alunos são afetados pelo efeito da linguagem e do discurso (muitas vezes conseguidos apesar da figura do professor e do discurso didático-pedagógico).

O FUNCIONAMENTO DO SUJEITO DO DISCURSO

NA EXPERIENCIA DA RADIO

Começaremos esta seção reforçando a distinção que já fizemos anteriormente entre o sujeito do discurso e as marcas de um "eu", ou outros traços de um enunciador.

Nos ensaios para preparar uma emissão da Radio Cartable, há dois tipos de produções alternadas e independentes. Nós chamaremos "produção de fundo" esse tipo de produção que se constitui a princípio em fragmentos escolhidos a partir de um material de pesquisa disponível na escola, relacionado com o assunto da emissão (livros, catálogos, revistas etc.).

Esses fragmentos funcionam como "textos" ao produzirem um efeito de "fechamento" quando são lidos como um todo, ou seja, tomados por inteiros, mesmo que provisoriamente, até que voltem a produzir outros efeitos quando estiverem encaixados no conjunto da emissão.

Mesmo quando não são gravados na classe, esses fragmentos serão lidos no ar, pois trata-se de porções definidas que podem funcionar ou como relatórios, ou como relatos, ou como histórias etc., e diferem daquilo que é produzido "ao vivo".

Esse outro tipo de produção (ao vivo) é justamente a que chamamos de "encadeamento". Ela reorganiza as diversas "produções de fundo" como um todo e presentifica a emissão.

Assim, durante os ensaios, as produções chamadas "de fundo" podem propor, por exemplo, um diálogo entre personagens, conseqüentemente constituído por marcas enunciativas.

Porém, dentro da emissão como um todo, esses sujeitos enunciativos estão, por assim dizer, sobredeterminados pela posição do sujeito do discurso comprometido com a emissão. Nessa posição ele ocupa um lugar específico, que difere desses sujeitos enunciativos, e que difere inclusive do lugar do narrador. É o que veremos na passagem seguinte.

TOKO NO BANDEJÃO (3)

Vocês se lembram que na última vez Toko salvou a professora//

hoje/ esta manhã/ ele a encontrou na rua e ela o convidou para -almoçar no novo bandejão instalado na escola este ano//

Fros que passava por acaso pela calçada em frente escutou toda a conversa/BBB/

ah! ah! ah! eu vou lhes pregar uma peça/ eu vou fazer desaparecer uma mulher do serviço para substituí-la/ para fazê-la desaparecer eu vou amarrá-la/ BBB/ e eu vou prendê-la dentro de um armário//

(3) Como na transcrição anterior, também nesta tradução as linhas horizontais correspondem às mudanças de voz de locutor. As maiúsculas e os pontos não são utilizados. As barras oblíquas correspondem às pausas manifestas. BBB corresponde a um barulho proposital (música, grito, etc.)

Os diálogos estão em negrito.

e Fros "se virou" para trancá-la e depois se
disfarçou em uma funcionária//

Toko por sua vez diz

legal eu vou ao bandeja_o e entrevisto as crianças

chega o momento da refeição//

as crianças chegam ao bandejão e cada uma deve
pegar sua bandeja/ seus talheres/ seu guarda-napo/
seu pão/ sua entrada/ seu queijo/ sua sobremesa/ e
seu prato principal// as crianças percebem que há
uma mulher de serviço que tem um ar estranho//

eh! Mirsada/ você viu a funcionária?

oh/sim

como ela se maquilou!/ ela é estranha

parece que ela tem uma peruca

é

e que ela está um pouco nervosa

ela é má

ela é cafona

ela está um pouco nervosa

ela tem ar de ser má

ela tem baton espalhado por toda bochecha

digamos que ela não sabe se maquilar

*ela tem risco de lápis em baixo do olho como se
fossem grandes olheiras*

eu / eu prefiro a outra mulher de serviço e vocês?

eu também

essa daí/ ela é cafona

ela pôs minhocas no meu puré

e no meu um sapo/ isso me dá nojo

e no meu uma cobra

eu adorava vagem e ela me deu só um tiquinho

eu adoro bife e ela só me deu uma metade

e além do mais sabe o que eu encontrei?

vai/ conta

maquilagem

*enquanto isso Toko faz sua entrevista para saber
se as crianças estão felizes no bandeirão*

bom dia crianças eu estou fazendo uma entrevista
para o meu jornal/ vocês estão contentes com o
bandejão?

eu não gostei da nova cozinha/ a nova funcionária
nos coloca sapos nos pratos

eu também não porque eu adoro vagem e ela só me
deu um tiquinho

e eu adoro meu bife e ela só me deu a metade

e depois eu encontrei maquilagem no canto do meu
prato

e eu encontrei minhocas no meu prato

alguns minutos mais tarde uma mulher de serviço
suplementar é chamada para lavar a louça//
Fros ficou chateado mas ele foi obrigado a ir/
porque foi ele que a chefe chamou//
de repente/ BBB//

Toko entra na cozinha para ver o que se passa/ um horror a estranha funcionária está estendida no chão/ seus longos cabelos encaracolados estão a um metro dela//

ela tinha a cabeça raspada como um militar é quase careca//

no lugar dos seus grandes peitos ela era reta como um massa de panqueca//

dois farrapos de bixiga estourada saem de seu sutiã//

essa funcionária que quebrou a cara é na verdade um homem//

Toko reconhece Fros//

MUSICA//

nesse momento escuta-se um barulho vindo do armário/ BBB//

as funcionárias reconhecem a voz da sua colega trancada dentro do armário//

então Toko salta sobre Fros para arrancar-lhe a chave das mãos/ BBB//

foi necessário mais de um minuto para que Toko
conseguisse triunfar sobre Fros/mas ele é o
vencedor//

a funcionária pode ser enfim libertada/ e Fros foi
jogado para fora/ BBB//

MUSICA//

VERSAO ORIGINAL DA TRANSCRIÇÃO:

souvenez-vous la dernière fois Toko a sauvé la
maîtresse/aujourd'hui/ ce matin/ elle l'a rencontré dans
la rue elle lui a proposé de venir manger au nouveau self
installé dans l'école cette année//
Fros qui passait sur le trottoir d'en face par hasard
entendit toute la conversation/BBB/

ah!ah!ah! je vais leur jouer un mauvais tour je veux
(vais) faire disparaître une dame de service pour la
remplacer / pour la faire disparaître je veux (vais) la
ligoter /BBB/ et je vais l'enfermer dans un placard.

et Fros se débrouilla pour l'enfermer /BBB/ puis il se
déguisa en femme de service//
Toko de son côté se dit//

chouette je vais aller au self et interviewer les enfants

arrive le moment du repas//
les enfants arrivent au self chacun doit prendre son
plateau / ses couverts / sa serviette / ses pains / son
entrée / son fromage / son dessert / et le plat
principal//

les enfants remarquent qu'il y a une dame de service qui a l'air un peu bizarre//

eh! Mirsada (?) t'as vu la dame de service?

oh ouais

comment elle s'est maquillée?! / elle est bizarre!

on dirait qu'elle a une perruque

ouais

qu'elle est un peu nerveuse

elle est méchante

elle est moche

elle est nerveuse un p'tit peu

elle a l'air méchante

elle a du rouge à lèvres partout sur les joues

disons qu'elle sait pas s'maquiller

elle a du crayon comme ça en dessous des yeux comme de gros cernes

moi j'préfère l'aut dame de service et vous?

moi aussi

celle là elle est moche

elle a mis des vers de terre dans ma purée

et moi une grenouille / ça me dégoûte moi

et moi et moi un serpent

moi j'adorais les-z-haricots verts elle m'en a mis qu'un tout petit peu

j'aimais beaucoup le steak et elle m'en a mis que la moitié

et puis à côté tu sais c'que j'ai trouvé ?

ben dis donc

du maquillage

pendant ce temps Toko fait son interview pour savoir si les enfants sont contents du self

bonjour les enfants je viens faire une interview pour mon journal / est-ce que vous êtes contents du self?

moi j'l'aime pas la nouvelle cuisine la nouvelle dame de service nous donne des grenouilles dans nos plats

moi non plus parce que j'aimais les-z-haricots verts et puis elle m'en a donné un tout petit peu

j'adorais mon steak elle m'en a donné que la moitié

et puis j'ai trouvé du maquillage à côté de mon assiette

et moi j'ai trouvé des vers de terre / sur mon assiette

quelques minutes plus tard on appelle une dame de service supplémentaire pour faire la vaisselle//

Fros est très embêté mais il est obligé d'y aller / car c'est lui que la chef vient de désigner

tout à coup /BBB//

Toko rentre dans la cuisine pour voir ce qui s' passe / horreur l'étrange dame de service est affalée par terre/ ses longs cheveux bouclés sont à un mètre d'elle//

elle a le crâne rasé comme un militaire et presque chauve//

à la place de sa grosse poitrine elle est plate comme une crêpe//

deux morceaux de ballon de baudruche éclaté sortent de son corsage//

cette femme de service qui s'est cassé la figure est un fait un homme

Toko reconnaît Fros//

musique//
au même moment on entend un bruit venu du placard /BBB//
les dames de service reconnaissent la voix de leur
collègue enfermée dans leur placard//
alors Toko bondit sur Fros pour lui arracher la clé des
mains /BBB//
il faut plus d'une minute pour que Toko vienne à bout de
Fros//
mais il est vainqueur//
enfin la femme de service peut être délivrée/ et Fros se
fait jeter dehors/ BBB//
musique//

Desde o princípio em "vocês se lembram?" na última vez Toko salvou a professora/ hoje esta manhã ele a encontrou...", o pronome vocês faz uma referência explícita a um ouvinte (destinatário) já constituído antes, que já tinha ouvido o programa "na última vez"; "hoje" é a atualização desse destinatário.

Essa primeira parte funciona como representação do herói. Ela pode "historicizar" o texto no momento da emissão.

É o funcionamento do *sujeito do discurso* que finalizará no AUTOR, desde que "hoje" seja saturado.

No enunciado "eu vou lhes pregar uma peça" essa marca enunciativa "eu" não tem o mesmo funcionamento que o "vocês" (destinatário de um "nós" enunciador) do começo da produção.

Esse outro nível de constituição (vocês/nós) é do *sujeito do discurso*, que neste caso tem uma marca enunciativa porque seu espaço de constituição coincide com o espaço de constituição da posição sujeito-narrador (mas que poderia não coincidir), enquanto que o "eu" do primeiro nível é a marca de um sujeito exclusivamente enunciativo.

A materialização do sujeito do discurso não se dá através de uma marca enunciativa, mas através de uma operação sintática que define as paráfrases possíveis na relação com o enunciado. É essa a diferença entre determinações enunciativas e determinações discursivas.

Essa operação, que pode historicizar "o texto" como um todo, no momento da emissão através do efeito "TEXTO", como veremos, pode estar marcada (por uma marca enunciativa) como no caso presente (vocês/nós), ou ela pode não ter marcas.

Essa sequência que acabamos de ver se constitui finalmente em uma demonstração do fato de que durante os ensaios, as produções de encadeamento como: "você se lembra...", sobredeterminam o sentido das "produções de fundo" porque essas primeiras atualizam "ad infinitum" as segundas, ou seja, as "produções de encadeamento" atualizam as de "fundo".

Embora se tenha a conjugação explícita de dois tipos diferentes de produções, no momento mesmo da emissão o efeito de sentido que elas duas produzem é de homogeneidade e o "TEXTO" como um todo é atualizado, ou seja, é apreendido como tal (como uno). Mais à frente estaremos mostrando que o "TEXTO", nesse caso, é um efeito produzido no evento discursivo.

Antes disso, porém, observaremos como o *sujeito do discurso* está articulado na prática da TEXTUALIZAÇÃO.

SEGUNDA PARTE

QUANDO FIQUEI ADULTO

O MUNDO PASSOU A EXISTIR SEM MIM.

SOBRE A TEXTUALIZAÇÃO

Por estarmos convencidos de que tomar o "TEXTO" enquanto objeto é sempre enganoso, nós insistiremos em considerá-lo um efeito da TEXTUALIZAÇÃO.

Nesta concepção, não há "TEXTO" enquanto um objeto que tenha uma existência independente da prática de sua produção (ou de sua reprodução). Na verdade, é a prática de TEXTUALIZAÇÃO que produz o TEXTO. Essa prática pode ser remobilizada indefinidas vezes em que o TEXTO será reproduzido em novas leituras. O TEXTO é definido, então, pela sua inscrição, pela sua escritura (1) .

Nós reforçamos, ainda, que nessa perspectiva quedesevolvemos aqui, *escrita* e grafismo se descolam. As formas gráficas não são consideradas como "representação" de palavras, mas ao contrário, no nosso ponto de vista é o grafismo pode ser uma manifestação (gráfica) da *escrita* e do TEXTO.

Há "TEXTOS", no entanto, cujo trabalho de TEXTUALIZAÇÃO não se realiza em uma matéria gráfica.

(1) Considerando, então, TEXTO como sendo um efeito de TEXTUALIZAÇÃO, estamos mais à frente nos valendo, ainda, dos termos "texto" (com minúsculas) fazendo referência ao objeto empírico, e enquanto tal completamente opaco e intratável; e do termo "fragmento", fazendo referência à matéria textual.

Propomos entã, o conceito de TEXTUALIZAÇÃO que deve ser compreendido enquanto prática de fixação, de "escrituração" de um fragmento. Nessa perspectiva não se tem jamais um TEXTO em si (como objeto). O que se tem é um fragmento definido, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção. Essa prática é análoga a da *escrita* e *grafia*, como veremos a seguir.

TEXTUALIZAÇÃO/ESCRITA

Em relação ao trabalho que a TEXTUALIZAÇÃO realiza, podemos compará-lo ao trabalho da própria *escrita*.

Observando as diferentes versões da história da escrita propostas desde o final do século passado até nossos dias, notamos que esses trabalhos têm em comum uma cronologia, menos ou mais precisa, mas sempre uma cronologia que permite localizar no tempo (e no espaço) diferentes fases de produção da *escrita* pela humanidade.

Apresentaremos a seguir um resumo da história da escrita proposto por FEVRIER (2), um autor clássico contemporâneo, e que tomaremos como exemplo desse tipo de organização cronológica a qual nos referimos, em relação à escrita. Embora tantas outras publicações sobre o assunto tenham alterado bastante esse quadro que segue, essas alterações, que incidem sobre os dados (de ano, local, fases etc.) não nos interessam aqui, já que o princípio de uma cronologia se conserva, e é sobre ele que investiremos em nossa reflexão.

Se quisermos resumir em algumas palavras o desenvolvimento da escrita, é necessário distinguir várias etapas essenciais.

1ª O homem primitivo dispõe de uma multiplicidade de meios de expressão, indo da linguagem oral ao desenho passando pelo gesto, os nós, os entalhes sobre matéria dura etc. Desses meios de expressão, uns são momentâneos, os outros são duráveis.

(2) FEVRIER, J.G. - Histoire de l'écriture. 1959, Payot. Paris.

Só subsistirão os que são suscetíveis de um maior aprimoramento, a saber, entre os primeiros, a linguagem, sob a forma da linguagem articulada, e entre os segundos, a escrita propriamente dita. Nesse primeiro estado as formas embrionárias de escrita podem ser ditas autônomas.

2ª Durante um segundo período a escrita tende a coincidir com a linguagem articulada, mas trata-se, ainda, de uma correspondência aproximativa; um signo de escrita, ou um grupo de signos visam sugerir - nós não dizemos que visam notar - toda uma frase. Isso resulta que o sistema gráfico, por mais engenhosamente que ele seja concebido, fica eternamente em falta, pois o número de pensamentos e por consequência de frases possíveis é infinito. Os esboços de escrita desse tipo podem ser classificados de sintéticos. Os alemães dizem Ideenschrift, "escrita de idéias".

3ª Nesse momento um novo progresso se realiza: o signo não evoca mais a frase, ele nota uma palavra. Progresso de uma importância incalculável.

Daí em diante a elaboração dos signos da escrita escapam ao arbitrário: sendo o número de palavras finito, e de palavras usuais restrito, podia-se ter um só signo e sempre o mesmo para cada palavra. Assim se constitui um estoque de signos de valor constante. Por outro lado, o texto exato da frase é conservado, pois essa frase é decomposta em seus elementos constitutivos, a saber, as palavras, e que cada uma delas tem sua notação própria. De sintética a escrita torna-se analítica ou ideográfica. Os alemães dizem nesse caso Wortschrift, "escrita de palavras".

4ª Enfim, uma nova simplificação intervem, decisiva. Assim como há menos palavras que frases, o número de sons ou de elementos fonéticos contidos dentro das palavras é bem menor que o das palavras elas mesmas.

Então, quando se nota não mais essas palavras mas as sílabas ou as letras, é suficiente uma bagagem incomparavelmente mais restrita do que quando se recorria ao procedimento precedente. A escrita será dita daí por diante fonética, pois ela registra os sons. Ela poderá ser classificada de silábica ou alfabética, conforme o trabalho de análise que ela implica tiver ido menos ou mais longe.

Essa exposição é voluntariamente esquemática. Na verdade a linha desse desenvolvimento não é nem uma, nem reta.

Ela tem marcas, por um lado, de uma série de progressos sobre os quais é inútil insistir, pois eles são visíveis demais, mas por outro lado uma sequência de degradações: de um meio de expressão autônomo, a escrita caiu para o posto de simples substituta da fala. (pg.10/11)

Uma primeira observação que podemos fazer é de que uma apresentação cronológica da evolução da escrita pode prescindir, de certa maneira, de uma análise materialista onde tal "evolução" seria observada no interior da própria matéria escrita, através do seu funcionamento.

Isso porque nesse caso, a própria temporalização (um fato depois do outro) acaba por ocupar o espaço do inexplicável (como se dá) e ocultá-lo.

Em outras palavras diríamos que uma possível análise da escrita, que poderia mostrar a historicidade em sua própria matéria, acaba sendo substituída pela "história da escrita", que apoiando-se em uma cronologia, constrói uma história que lhe é externa.

Assim, quando se afirma que em uma primeira fase a escrita é autônoma, e que em uma fase posterior ela já é uma representação aproximativa da linguagem articulada e que finalmente ela passa a notar as palavras, sílabas e letras dessa linguagem articulada; todas essas afirmações, mesmo quando desenvolvidas de forma não esquemática, produzem algumas (falsas) evidências:

1ª - o trajeto natural da *escrita* (sua vocação) conduz a uma representação cada vez mais fiel da oralidade;

2ª - as palavras, sílabas e letras já existem (enquanto tais) na linguagem articulada e a *escrita* aos poucos vai aprimorando as formas de representá-las;

3ª - *escrita* e grafismo são a mesma coisa.

No entanto, quando procedemos a uma análise discursiva desses textos evolucionistas, encontramos indícios de que tais evidências são forjadas pela própria estrutura do discurso onde elas são cõnstruídas.

Se aceitássemos, por exemplo, o argumento de que a *escrita* analisa naturalmente a linguagem articulada até chegar a elementos mínimos (as letras), como explicaríamos, então, *escritas* orientais, por exemplo, que conservam até hoje seus pictogramas? Nesse caso a natureza analítica da *escrita* teria falhado?

Acreditamos que o que está em jogo aí é a confusão entre *escrita* e grafismo, que a nosso ver são coisas distintas.

A *escrita* pode existir em um eixo que vai de mais pictográfica a mais gráfica, e sua posição dentro desse eixo varia no tempo e no espaço. Quanto mais gráfica, porém, mais fragmentada ela é.

Ser mais fragmentada não significa, no entanto, ser uma representação fiel da linguagem articulada. O desenho, assim como a letra, não faz sentido porque representa algo, mas sim pelo seu papel discursivo.

Dentro do universo *escrito*, para os egípcios o desenho de um pássaro é um deus sol e não uma representação do animal pássaro, enquanto que os olhos redondos de um crocodilo é um sol nascente, por exemplo.

Para os sumérios, o asterisco corresponde também a um deus, enquanto que para os chineses o desenho de um pequeno quadrado com um pingo no centro é um sol, e assim por diante.

É importante observar ainda aqui, que o pássaro, para os egípcios não significa a "notação" de um deus, encontrável em algum lugar, mas sim ele (re) presenta esse deus no sentido de que é a forma de existência material desse deus.

Na verdade isso nos remete às raízes da *escrita ideográfica*, no período pré-histórico em que a *escrita* tinha valor mágico. No Novo México, para obter a chuva, temos notícia de que ainda hoje certos padres desenham no chão de santuários sagrados, nuvens, serpentes em forma de raios e traços pretos simbolizando a chuva.

Marcas desse tipo de ritual são encontradas sinalizando uma época bem anterior ao aparecimento da *escrita*.

Não se trata de uma simples manifestação artística, mas o desenho tem valor mágico, ou performativo.

Seu valor transcende seu significado. O desenho é um evento e o que faz sentido é o evento do desenho e não só o desenho em si.

O que nos faz concluir que a diferença entre pictograma e letra não é determinada pela forma (desenho ou grafismo), mas pela forma de circulação dessas *escritas*.

Existem muitos enunciados compostos graficamente e que em determinados casos têm valor performativo ("eu juro", por exemplo, dito em um tribunal), assim como existem ideogramas sem valor performativo.

Da mesma forma que o signo "*" não é menos ou mais "autônomo" (sem ligação com a linguagem articulada) se tomado enquanto pictograma ou enquanto sinal gráfico. É o caso, por exemplo, do desenho do pássaro, que tinha, nos templos egípcios, um valor sublime e compunha com uma escrita toda ela mais elaborada do ponto de vista da arte pictográfica: *os hieróglifos.*

Fora dos templos, usando o papiro como base, os egípcios produziam uma escrita mais simplificada, a *escrita hierática*, praticada pelos padres, ou a *escrita demótica*, ainda mais simples e popular cujo valor deixa de ser sagrado (ou performativo) como nos templos, e torna-se menos pictográfica (e conseqüentemente mais gráfica), mas nem por isso pode ser tomada como representação fiel da linguagem articulada. Seu sentido continua a ser efeito de um discurso, que não é mais o religioso (onde a performatividade é muito forte), mas que pode ser o jurídico etc.

Esses fatos nos parece constituírem-se em pistas de que não só escrita e grafismo não se confundem, sendo o grafismo apenas uma das muitas manifestações da escrita, como também que o trajeto da escrita em direção ao grafismo, apesar de ser um caso importante (que ocorreu, por exemplo, em relação à língua dos fenícios que precedeu os alfabetos grego e latino), não é uma condição intrínseca à escrita.

Em relação à produção das palavras, sílabas e letras, isso realmente parece ser um trabalho da *escrita* sobre a linguagem, mas exclusivamente nos casos em que a *escrita* realiza-se através de um grafismo. Poderíamos dizer que é o grafismo, e não a *escrita* que acaba por realizar materialmente palavras, sílabas e letras. Portanto, fica entendido que em nosso ponto de vista não há palavras, sílabas e letras naturalmente na linguagem articulada, senão quando essa língua é analisada por uma forma gráfica.

Acreditamos, então, que, por exemplo, no caso da *escrita* fenícia, ela produz uma "oralidade" ligada à grafia (e não o contrário). Tanto é assim que vemos essa mesma *escrita* gráfica incidir sobre outras línguas orais produzindo uma versão *escrita* dessas línguas, como no caso da língua dos sumérios e dos acadianos, "grafadas" pelos mesmos signos, e cuja "oralidade" produzida é outra. Se a grafia representasse a linguagem articulada, duas línguas orais diferentes jamais teriam a mesma grafia.

Concluimos, então, que a *escrita* gráfica, na sua constituição, mobiliza os sons da linguagem articulada, mas não é uma representação dessa linguagem.

Os efeitos de sentido dessa produção (*escrita* gráfica) são específicos e próprios dela unicamente. Isso é consequência de sua constituição material e histórica também específica, bem diferente daquela da linguagem articulada.

A *escrita* gráfica produz uma versão de língua oral, com forma e sentido específicos, impossíveis fora dela.

Em última instância, acreditamos que, da mesma maneira que os ideogramas, a *escrita* alfabética também guarda uma distância intransponível da linguagem articulada.

A diferença aqui é que a *escrita ideográfica* evidencia essa distância, uma vez que ignora os sons da língua por ela "escritos", enquanto que a *escrita gráfica fonética* constrói-se a partir deles. No entanto, ao mencioná-los, silencia-os.

Assim, como os ideogramas, a *escrita gráfica fonética* não representa a língua oral. Pelo fato dessa *escrita* relacionar sons, ela produz a ilusão de estar representando a língua oral, no entanto esses signos têm o mesmo valor de ideogramas. Sua única e salutar vantagem sobre os ideogramas é a facilidade que se tem para decifrá-los, uma vez que ao serem sonorizados remetem à língua oral.

De toda maneira a *escrita gráfica*, na relação com a língua oral, produz e enquadra "significados", listando palavras e estabelecendo os limites de um idioma. Esse enquadramento está sempre determinado pela discursividade. Nela os sentidos se filiam e se compartimentalizem através de inúmeros mecanismos de sedimentação (impressão, editoração, scripts, documentação e tantos outros enquadramentos produzidos pela *escrita*).

Assim, chegamos à TEXTUALIZAÇÃO e à comparação que fazíamos no início desta seção entre o trabalho da *escrita* e o trabalho da TEXTUALIZAÇÃO.

Para bem situar essa relação é preciso recolocar a questão da *escrita* e da grafia em outras palavras. Dizíamos que é a grafia que acaba por determinar a produção de palavras, sílabas, letras etc. Mas é importante dizer que tal realização não se daria pela grafia ela mesma. Na verdade, é a *escrita* que dá a sustentação ao trabalho gráfico.

Sem essa sustentação a grafia seria um jogo de traços sem limites e sem sentido. A *escrita* contém esses traços e dá a eles sentido, pois é da *escrita* a capacidade de escrituração, de inscrição, de delimitação, de cunho.

A *escrita*, então, trabalha sobre a grafia, dando a ela limites e sentido, da mesma maneira que, em outro plano a TEXTUALIZAÇÃO trabalha sobre fragmentos dando a eles limites e reorganizando seus sentidos.

Assim, como *escrita* não se confunde com grafia, como vimos, também TEXTUALIZAÇÃO não se confunde com produção de texto grafado. O que não quer dizer que grafia e fragmento não estejam relacionados a *escrita* e TEXTUALIZAÇÃO.

Nossa preocupação aqui é a de evidenciar a dimensão discursiva dessas noções (*escrita* e TEXTUALIZAÇÃO) e, conseqüentemente, ao produzir esse conhecimento, acabamos por reorganizar outras noções como a de grafia, texto, fragmento etc.

TEXTUALIZAÇÃO/DISPERSÃO

Existe, ainda, um movimento na linguagem, que diferentemente dessa tendência estabilizadora que desemboca no TEXTO, tem a tendência à dispersão por excelência. Dispersão do sentido e do sujeito que aí se constitui.

Por isso o Discurso não é linear. Ele tem uma profundidade que se forma simultaneamente e através de paráfrases em relação a tudo o que é "construído".

O jogo entre o "único" e o "outro" no interior mesmo do nível discursivo da linguagem não cessa jamais de existir. A transparência e o fechamento na linguagem é um efeito que se chama TEXTO, produto da prática de TEXTUALIZAÇÃO.

Conseqüentemente, no Discurso, o momento mesmo da produção dos sentidos é também o momento de uma decalagem, de um estranhamento do sujeito em relação ao sentido "construído".

Se na dimensão textual da linguagem a materialidade é A LETRA, na dimensão discursiva a materialidade são AS LETRAS, as letras resultantes de uma substituição significante constitutiva e de uma multiplicidade significativa permanente.

Se o TEXTO fosse realmente esse produto plano que fazem parecer as teorias do texto, não se poderia falar, a rigor, em "intertextualidade", pois o TEXTO começaria e terminaria nele mesmo (3).

O TEXTO encontra sentido porque não é "um". É a dimensão do discurso que trabalha sobre o sentido. A superfície do TEXTO dissimula a profundidade do discurso.

Para compreender melhor como essa dimensão discursiva do sujeito pode aparecer em uma produção escolar e quais são as consequências que se pode tirar, nós descreveremos um episódio onde aparece essa questão.

(3) Estamos entendendo intertextualidade segundo a formulação de ORLANDI, E., in. A Linguagem e seu Funcionamento, 2a.ed. 1987. (pg.160):

"A intertextualidade pode ser vista sob dois aspectos: primeiro, porque se pode relacionar um texto com outros nos quais ele nasce e outros para os quais ele aponta; segundo porque se pode relacioná-lo com suas paráfrases (seus fantasmas), pois sempre se pode referir um texto ao conjunto de textos possíveis naquelas condições de produção. A intertextualidade é, pois, um dos fatores que constituem a unidade do texto."

Em uma sala de aula de língua materna a professora pediu aos alunos (de uma 5.a série) para produzirem uma história escrita. Então, Eduardo produziu sua história em que o personagem chamava-se também Eduardo. Esse personagem, depois de ter vivido algumas aventuras, é designado como "eu" (ou eventualmente "mim").

A passagem de "Eduardo" a "eu" não tem nenhuma explicação na história e ela poderia ser considerada como um momento de falta de co-referência, ou de coerência: um personagem (Eduardo) desaparece e um outro (eu) entra na história sem que essa "passagem" de um a outro tenha sido tecida.

Esse exemplo nos mostra o surgimento de uma FORMA inesperada dentro da linearidade da *escrita*. Essas FORMAS são consideradas normalmente como "erros" pelos que ensinam a produção da escrita. Porém, de acordo com nossa percepção nós diremos diferentemente, que essas FORMAS trabalham (ao mesmo tempo que elas mostram) o aspecto da incompletude constitutiva da linguagem.

Uma forma de se pensar essa incompletude é enquanto produto da decalagem constante entre a dimensão textual e a dimensão discursiva da linguagem.

Portanto, em relação aos dois tipos de produção de RADIO CARTABLE, para melhor compreender a tese da existência desse jogo constitutivo de TEXTUALIZAÇÃO e dispersão, é necessário antes considerar que nem essas que nós chamamos de "produções de fundo", nem essas outras que nós chamamos de "encadeamento", são produções concebidas isoladamente e nem de maneira absoluta.

Assim, antes do momento da emissão radiofônica, há toda uma série de ensaios. Durante esses ensaios, o trabalho do professor e dos alunos se desenvolve em duas direções: de um lado eles produzirão justificativas, momentos ideais e formas ideais para que as "produções de fundo" (normalmente apresentadas através de uma leitura) sejam recebidas "naturalmente" pelos ouvintes, como fazendo parte de um todo. Essa é uma prática de abertura dos sentidos: a mobilização das ambiguidades latentes de uma porção fechada, ou seja, a mobilização de suas paráfrases. O resultado desse trabalho são as "produções de encadeamento".

De um outro lado, o trabalho do professor e dos alunos se dará na direção de conter a dispersão de sentidos, limitando e produzindo um "fechamento" que rematará finalmente no efeito TEXTO (aquilo que resulta na emissão como um todo). Essa prática é a que nós chamamos TEXTUALIZAÇÃO.

Finalmente nós diremos que se de um lado se mobilizam diversos sentidos possíveis na prática discursiva, de outro lado esses sentidos serão "sobredeterminados" na prática da TEXTUALIZAÇÃO.

Desta perspectiva nós diremos que trabalhos como esse realizado pelo projeto Radio Cartable constituem uma experiência diferente das experiências tradicionais de ensino de língua materna, no sentido de que eles permitem essa TEXTUALIZAÇÃO.

Isso se explica pelo fato de que as determinações do sujeito do discurso radiofônico, como mostra o caso "Radio Cartable", se acrescentam às determinações do discurso didático-pedagógico que nesse caso não são dominantes.

No discurso radiofônico, que é um discurso não circular, a produção linguística do aluno não é tomada unicamente para fins avaliativos como nas situações tradicionais de ensino, em que as determinações discursivas são exclusivamente internas a um "discurso didático-pedagógico" (as produções para a Escola e para o professor) e os textos funcionam como instrumentos pedagógicos. Nós mostramos em seguida como se desenvolve a prática da TEXTUALIZAÇÃO durante o ensaio de uma emissão radiofônica, observando que o "fechamento" dessa prática só se dá no momento mesmo da emissão. (4)

MUSICA (marcação da entrada do programa no ar)

*ah/ enfim/ depois de todos esses contra tempos eu
respiro/ vamos/ chega de besteiras/ passemos às
coisas sérias// (Frantine)*

(4) Como nas outras traduções de transcrições, aqui seguimos os mesmos princípios: barra simples para pausas curtas, barra dupla para pausas longas, barra grande horizontal para separar as falas de diferentes locutores. Não há pontuação.

pêndulo pequeno pêndulo/ que horas são na Radio
Cartable 89.4?//

são exatamente 3 horas e 45 minutos na mais bela
das rádios// (Julie)

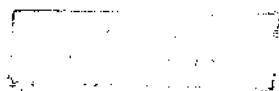
a gente já pára aqui?// (o professor)

mude de voz porque você diz "pêndulo pequeno
pêndulo" e depois é necessário bah/ o pêndulo
responde com a mesma voz que você lhe deu//
(Adrian)

a gente só tem que pegar o Yan porque ele não está
com muita coisa prá dizer// (um outro aluno)

eu não entendi// (o professor)

Yan/ como ele não diz muita coisa ele pode fazer o
pêndulo// (o mesmo aluno)



*você entendeu?/ sim ou não?/ você é um pêndulo//
Yan tem o papel/ então/ você é um pêndulo mágico
hein?/ então é necessário que você faça uma voz de
pêndulo mágico//*

*quem tem uma proposta para que Yan possa fazer o
pêndulo mágico?// (o professor)*

São exatamente/ espera...// (Sabine)

*isso é mais uma voz de Sabine do que a de um
pêndulo mágico// (o professor)*

*dom...dom....são dez pr'as 4 // daí se você quiser
coloque um eco.?// (Charlène)*

*mas você mesmo pode fazer ?/ vamos/ quem tem ainda
uma sugestão para dar ao Yan?/ vamos/ não tenham
medo/ é super bom que a emissão seja melhor/
quanto mais vocês tentarem ser criativos melhor
será a sua emissão// (o professor)*

o pêndulo responde: oh minha bela princesa/ são 3 horas e 45 minutos// (um outro aluno)

enfim isso é um pouco pessoal// (o professor)

é// (o mesmo aluno)

é/ Yan não está a fim de dizer minha bela princesa/ Yan/ você está afim de fazer esse papel?// (o professor)

sim// (Yan)

tá/ então tente fazer pra gente o pêndulo mágico/ vai/ yan/ você não tem nenhuma outra idéia? tentem então dar idéias a ele os outros/ vai// (o professor)

será de manhã ou não?/ você pode dizer "oh/ você me acordou/ são exatamente 9 e 45"// (Julie)

sim/ mas com uma voz mágica// (um 3.o aluno)

ele não ouviu/ você repete?// (o professor)

a gente pode dizer por exemplo/ como será de manhã
que a gente vai fazer / você pode?/ enfim/ você
pode dizer ah/ oh/ você me acordou/ são exatamente
9 horas e 45// (Julie)

sim/ mas ele não está com ar muito animado/ então/
a gente ouve o Léo// (o professor)

eu posso fazer tic tac? (Yan)

por exemplo/ vá lá/ é uma boa idéia/ vá lá// bom
então/ você quer talvez fazer tic tac/ isso será
talvez mais fácil eh/ mas//

vamos/ você refaz a pergunta Julie/ e depois a
gente vai ouvir Yan que dá a resposta// (o
professor)

pêndulo pequeno pêndulo/ que horas são na Radio
Cartable 89.6 FM ? // (Julie)

eu acho que nosso colega está com um problema...//
(o 3.o aluno)

não/ eu creio bah...// (o professor)

*eu creio que o pequeno pêndulo teve um probleminha
com seus horários//* (o 3.o aluno)

ele deveria trocar as pilhas// (o 2.o aluno)

então/ rápido// (o professor)

então pequeno pêndulo// (o 3.o aluno)

*ah/ você me acordou/ são 4 horas e 51 na Rádio
cartable//* (Yan)

não/ você é um pêndulo// (o professor)

sua voz não é...// (o 3.o aluno)

ela não é mágica hah// vai Yan/ você tem uma voz
mágica a nos propor?// (o professor)

hun...// (Yan)

eu posso fazer as intervenções// (Adrian)

você vai se reservar para as intervenções?//
então...Adrian/ você ouviu?// (o professor)

as intervenções são feitas pelo Adrian//
(o 2.o aluno)

Adrian se propõe a nos salvar caso a gente tenha
problemas/ então isso supõe que ele prepare
bastante bastante bastante intervenções hein? //
(professor)

e quanto ao pêndulo eu acho que...//(Sabine)

bom/ então/ talvez o que nós possamos fazer é deixar Yan refletir sobre isso com os seus colegas e ...na próxima vez porque aí eu acho que ele não está muito espontâneo hãh/ precisa de um pouquinho de tempo / espontâneo significa que ele ainda não está sendo capaz de ...na hora assim...// (o professor)

fazer como se fosse de verdade// (Julie)

Versão Original do Diálogo

MUSIQUE (marquage de la rentrée du programme)

ah/ enfin/ après tous ces petits problèmes je respire/ allez/ finies les betises/passons aux choses sérieuses// (Frantine)

pendule petite pendule/ quelle heure est-il sur Radio Cartable 89.4 ?// (Julie)
il est exactement 3 heures 45 sur la plus belle des radios// (Julie)

on arrete là déjà?// (l'instituteur)

change de voix parce que tu dis "pendule petite pendule" et puis il faut bah/ la pendule te répond de la même voix que tu lui as donné// (Adrian)

on a qu'à prendre Yan parce qu'il ne dit pas beaucoup de choses// (l'élève 1)

je n'ai pas entendu// (l'instituteur)

Yan/ comme il ne dit pas beaucoup de choses/ il pourra prendre la pendule// (l'élève 1)

tu a entendu?/ oui ou non?// tu es la pendule// allez/ Yan a le rôle/ alors/ tu es une pendule magique hah?// alors il faut que tu prennes une voix de pendule magique// qui est-ce qui a une proposition pour que Yan puisse faire la pendule magique?// (l'instituteur)

il est exactement/ attend...// (Sabine)

ça c'est plus une voix de Sabine qu'une pendule magique// (instituteur)

dom...dom...il est 4 heures moins 10// puis si tu veux mettre un écho?// (Charlène)

mais tu peux le faire toi même?// allez/ qui est-ce qui a un avis encore à donner à Yan? // allez/ n'ayez pas peur// c'est très bien que l'émission allait mieux/ plus vous essayez d'être imaginatifs et meilleure est votre émission// (l'instituteur)

la pendule répond: oh ma belle princesse/ il est 3 heures 45// (l'élève 2)

enfin là c'est un petit peu personnel// (l'instituteur)

oui// (l'élève 2)

oui// Yan il n'a pas envie de dire ma belle princesse// Yan/ tu as envie de faire ce rôle?// (l'instituteur)

oui// (Yan)

oui/ alors essayez de nous faire la pendule magique/ vas y//

Yan / tu n'as plus d'idées?// essayez de lui donner des idées alors les autres/ vas y// (l'instituteur)

ça sera le matin ou quoi?/ tu peux dire "oh/ tu me reveilles"/ il est exactement 9 heures 45// (Julie)

oui/ mais d'une voix magique// (l'élève 3)

il n'a pas entendu/ tu répètes?// (l'instituteur)

on peut dire par exemple/ comme ça sera le matin qu'on le fera/ tu peux/ enfin/ tu peux dire ah/ oh tu me reveilles/ il est exactement 9 heures 45// (Julie)

oui/ mais il n'a pas l'air très emballé/ alors// on écoute Léo// (l'instituteur)

est-ce que je peut faire tic tac?// (Yan)

par exemple/ vas y/ c'est une bonne idée/ vas y// bon alors/ tu veux peut-être faire tic tac/ ça sera peut-être plus facile eh/ mais// allez/ tu lui reposes la question Julie/ et puis on va écouter Yan qui fait la réponse// (l'instituteur)

pendule petite pendule/ quelle heure est-il sur Radio Cartable 89.4 FM ?// (Julie)

je crois que notre camarade a un problème...// (l'élève 3)

non/ je crois bah.../ (l'instituteur)

je crois que la petite pendule a eu un petit problème dans ses horaires// (l'élève 3)

il devrait changer les piles// (l'élève 2)

alors/ vite// (l'instituteur)

alors la petite pendule// (l'élève 3)

ah/ tu me reveilles/ il est 4 heures moins 9 sur Radio Cartable// (Yan)

non/ tu est une pendule// (l'instituteur)

ta voix n'est pas...// (l'élève 3)

elle n'est pas magique hah// allez Yan/ tu aurais une voix magique a nous proposer?// (l'instituteur)

.../ (Yan)

moi je peux faire les interventions// (Adrian)

toi tu te reserves les interventions?/ alors... Adrian /vous avez entendu? (l'instituteur)

les interventions il fait Adrian// (l'élève 2)

Adrian se propose de faire les sauvetages si jamais on a des problèmes/ donc ça suppose qu'il prépare beaucoup beaucoup beaucoup d'interventions hah? // (l'instituteur)

et quant à la pendule je crois que ...// (Sabine)

bon/ alors/ peut être ce qu'on peut faire c'est laisser Yan réfléchir à ça avec ses camarades et ...pour la prochaine fois parce que là je crois que c'est pas ... il n'est pas très spontané hah/ il faut un petit peu de temps/ spontané ça veut dire qu'il n'est pas encore capable de ... tout de suite comme ça...// (l'instituteur)

faire comme si c'était vraie// (Julie)

Aqui nós temos uma prática onde se trabalha a dispersão de sentidos ligados à "produção de fundo", apresentada no começo, ou seja:

"pêndulo pequeno pêndulo/ que horas são na Rádio
Cartable 89.4?//
são exatamente 3 horas e 45 na mais bela das rádios"
//(Julie)

O trabalho se desenvolve na direção de produzir TEXTO, o que se dará através da prática de TEXTUALIZAÇÃO. A produção do efeito TEXTO dependerá inicialmente de uma adaptação desse "fragmento original" à situação de enunciação onde deve ter lugar "uma voz mágica". Essa situação de enunciação está "sobredeterminada" pelo sujeito do discurso radiofônico, engajado na prática de TEXTUALIZAÇÃO.

Mas essa prática só se "fecha" no momento mesmo da emissão, quando o efeito TEXTO produz os fragmentos como um todo e quando o efeito-AUTOR faz com que a voz se produza como sendo realmente a de um pêndulo. Esses dois efeitos (o AUTOR e o TEXTO) só são produzidos dentro de um evento discursivo, e a forma como isso se dá nós veremos nos capítulos subsequentes.

Adiantamos, entretanto, que, dentro do todo que é o programa no ar, aquilo que será a re-presentação do pêndulo durante os ensaios (produção de um sujeito do discurso radiofônico), torna-se presentificação de um pêndulo (produção do mesmo sujeito já capturado pelo efeito AUTOR), e aquilo que é um fragmento, torna-se parte de um todo (já capturado pelo efeito "TEXTO").

É também importante aqui compreender que a prática de TEXTUALIZAÇÃO passa necessariamente pela dispersão, e nesse projeto ela é bem trabalhada dessa forma, enquanto que esse não é de maneira alguma o caso do ensino tradicional de língua materna.

Assim como é igualmente importante observar que a prática de TEXTUALIZAÇÃO só é efetivada nos casos onde houver um momento de fechamento, de conclusão dessa prática, necessariamente fora (da Escola e) do discurso didático-pedagógico. Aí torna-se possível, como já vimos, a assunção de posições discursivas em discursos não circulares ou auto-avaliativos, neste caso, por exemplo, a de "repórter de rádio".

Uma outra observação a respeito do diálogo observado é que nele a prática da TEXTUALIZAÇÃO e a dispersão são simultâneas e interdependentes e elas se desenrolam sobre o mesmo enunciado.

Nessa passagem, a produção de uma voz mágica faz parte de uma prática de TEXTUALIZAÇÃO, ao mesmo tempo que o trabalho para chegar aí (desenvolvido pelos alunos e pelo professor) constrói-se através de uma dispersão dos sentidos.

Assim também, o horário preciso dentro do estúdio, que o ouvinte deverá conhecer, representa, durante os ensaios, um "buraco" no TEXTO, sustentado pela incompletude possível (e necessária) nessa prática.

<p><u>É justamente esse "buraco atemporal" que será saturado no momento da emissão para que se faça evento, para que haja o fechamento da TEXTUALIZAÇÃO.</u></p>
--

A vocação da Escola é a fragmentação (ensina-se através de fragmentos), entretanto quando a TEXTUALIZAÇÃO é aí praticada ela torna-se uma possibilidade de acesso ao AUTOR dentro da Escola.

Para isso a Escola deve abrir-se em direção a seu exterior onde as posições discursivas que podem produzir o efeito-AUTOR não são recalçadas.

Reforçamos, então, o fato de que nem a prática de TEXTUALIZAÇÃO, nem o efeito AUTOR, e nem o efeito TEXTO são dependentes da Escola ou da grafia para acontecerem. Ao contrário, eles serão produzidos mesmo onde não se produz uma *escrita grafada*.

Assim, esperamos que tenha ficado igualmente claro que a experiência "Radio Cartable" é apenas um exemplo de experiência onde a TEXTUALIZAÇÃO é praticada e onde se produz finalmente os efeitos de TEXTO e AUTOR. Na verdade, essa prática pode acontecer em qualquer outro tipo de experiência, escolar ou não escolar. A diferença que existe entre a TEXTUALIZAÇÃO praticada na Escola ou fora dela, é a possibilidade que tem a Escola de sistematizar esse trabalho tornando-o até certo ponto planejável, e conseqüentemente a possibilidade de exploração de diferentes dimensões que a prática oferece.

Citamos aqui como exemplo nosso trabalho anterior (Discurso da Escrita e Ensino/92) onde há a descrição de uma experiência na Escola em que se pratica a TEXTUALIZAÇÃO através da produção de livros, e portanto, bem diferente da produção de um programa radiofônico. Assim também tantas outras experiências podem contar com a prática de TEXTUALIZAÇÃO.

Essas experiências mostram, ainda, que se a prática de TEXTUALIZAÇÃO se dá na Escola, é evidente que há aí uma inscrição do sujeito no discurso pedagógico. No entanto essa inscrição não deve funcionar como fechamento para qualquer outra posição em outros discursos, mas ao contrário, deve lidar com essas outras posições.

A TEXTUALIZAÇÃO depende, então, como vimos até aqui, de que o sujeito se reconheça como sujeito do discurso onde ele se inscreve (seja ele da radio, da imprensa, da editoração, do teatro, etc.), sendo esse discurso não circular nem auto avaliativo, como é o caso do discurso pedagógico (onde a produção é um pretexto para avaliação).

Entretanto, quando a TEXTUALIZAÇÃO é uma prática da Escola, a inscrição (necessária) do sujeito no discurso didático-pedagógico não deve funcionar como inibidora de outras posições em outros discursos, pois nesse discurso não conta-se com o evento discursivo, que é fundamental para a conclusão da TEXTUALIZAÇÃO, como veremos a seguir.

SOBRE O PROCESSO DE AUTENTICAÇÃO

E DE LEGITIMAÇÃO

De acordo com as referências desenvolvidas até aqui, talvez ainda se possa pensar que é livre o movimento do sujeito do discurso que desenha uma trajetória (de mão dupla) entre dispersão e TEXTUALIZAÇÃO. Ou seja, poder-se-ia pensar que na base dessa trajetória está um sujeito intencional.

Nós já mostramos, entretanto, que justamente uma das determinações do sujeito do discurso é o inconsciente, que está em relação com uma determinação ideológica e outra enunciativa. Procuraremos a seguir mostrar que processos estão na base da constituição desse sujeito na dispersão e na TEXTUALIZAÇÃO.

Nós já trabalhamos em outra ocasião (1) com os conceitos de LEGITIMAÇÃO e AUTENTICAÇÃO, propondo e desenvolvendo esses conceitos para explicar fatos do DISCURSO DA ESCRITA e do DISCURSO DA ORALIDADE.

Para os nossos propósitos atuais, acreditamos que tais conceitos possam ser, da mesma maneira, esclarecedores.

(1) GALLO, S.L. - Discurso da Escrita e Ensino, 1992.
Editora da Unicamp. (pg.55-60)

Nós poderíamos então dizer que na base de toda dispersão há um processo inconsciente e nós o chamaremos de "processo de AUTENTICAÇÃO". Através desse processo torna-se "autêntico" (original), um sentido determinado, e garante-se, ao mesmo tempo, a presença potencial de um universo discursivo do qual tal sentido faz parte e que viabiliza a identificação de um sujeito.

O "processo de AUTENTICAÇÃO" resulta da ilusão provocada por aquilo que M.Pêcheux chamou "esquecimento n.1".

"a evidência de uma leitura subjetiva segundo a qual um texto é biunivocamente associado a um sentido(...) é uma ilusão constitutiva do efeito sujeito em relação à linguagem." (2) (pg.169)

Mais tarde em Vérités de la Palice (trad.bras. Semântica e Discurso, 1988) M. Pêcheux caracterizaria esse esquecimento através de um "sistema inconsciente".

(2) PECHEUX, M. e FUCHS, C. - "A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas." (trad. P.CUNHA) in. Por uma Análise Automática do Discurso. Org. GADET, F e HAK, T. - 1990 (orig. 1975).

Quanto ao "processo de LEGITIMAÇÃO", esse processo legitima (faz parecer único) um sentido determinado de um enunciado determinado, ~~apagando~~ o universo discursivo de onde esse sentido se descola.

Isso que nós chamamos "processo de LEGITIMAÇÃO" explica-se pela ilusão provocada pelo "esquecimento n.2" que M.Pêcheux caracteriza através da idéia de um "sistema pré-consciente". A explicação do funcionamento do processo resultante de tal esquecimento encontra-se em Pêcheux articulado ao nível enunciativo da linguagem:

Nós diremos que os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco, e que têm por característica colocar o "dito" e, em consequência, rejeitar o "não-dito". A enunciação equivale, pois a colocar fronteiras entre o que é "selecionado" e precisado pouco a pouco (através do que constitui-se o universo discursivo) e o que é rejeitado.

Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de "tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que ele não disse)", ou de "tudo o que se opõe àquilo que o sujeito disse". Essa zona do "rejeitado" pode estar mais ou menos próxima da consciência e pode acontecer que questões do interlocutor que visam, por exemplo, precisar ao sujeito "aquilo que ele quis dizer", façam com que esse sujeito reformule as fronteiras e re-estude essa zona. Nós propomos chamar esse efeito de ocultação parcial "esquecimento n.2" e de ver aí a fonte da impressão de realidade do pensamento pelo sujeito (eu sei o que eu estou dizendo", "eu sei do que eu estou falando"). (3) (pg.175/176).

Aproveitando o trabalho de Authier, nós podemos acrescentar que "as questões do interlocutor podem ser antecipadas pelo locutor que produzirá uma "glosa enunciativa" por antecipação", segundo o que propõe a autora.

(3) Idem a (2)

Assim, no enunciado: "...uma tal relação entre enunciação e ideologia, entendida no sentido marxista do termo...", a parte grifada corresponderia, então, à antecipação ao interlocutor que poderia "entender" o termo "ideologia" de outra maneira que não no sentido marxista.

Mas o que nos parece interessante em relação a esses dois processos: AUTENTICAÇÃO e LEGITIMAÇÃO, é que apesar da diferença básica que eles guardam entre si com relação à produção de sentidos, eles são interdependentes.

Assim, por exemplo, quando o bebê diz "o bebê vai bincá", em vez de dizer "o bebê vai naná", há um começo de produção de um sentido que é, na dimensão discursiva, um sentido fortemente ambíguo (o que é uma característica fundamental desse nível): o sentido do enunciado "o bebê vai bincá" incorpora o sentido do enunciado "o bebê vai naná", ao mesmo tempo que na dimensão enunciativa já há uma fixação (provisória) do sentido: "bincá" quer dizer no mínimo "não naná". Essa dimensão pode se realizar como reformulação do dito, como nós observamos, mas ele pode também se realizar como qualquer forma de descrição dos enunciados.

A TEXTUALIZAÇÃO manifesta-se sob a forma de uma linearidade, ao mesmo tempo que a dimensão discursiva produz também o "pré-construído", sempre-já-lá. Justamente, então, na base dessas duas dimensões estão os processos de AUTENTICAÇÃO e de LEGITIMAÇÃO. O primeiro na base da dispersão e o segundo na base da TEXTUALIZAÇÃO.

A AUTENTICAÇÃO é um processo no qual o sujeito se encontra sempre já imerso, e que dá conta do movimento e da fixação do sujeito no espaço de paráfrases que não se alinham necessariamente numa mesma formação discursiva, mas que se alinham numa relação SIGNIFICANTE para o sujeito. Esse processo é da ordem do inconsciente. As operações que se dão nesse nível estão em relação de tensão constante com as operações do nível pré-consciente, dentro do processo de LEGITIMAÇÃO.

Esse processo, o de LEGITIMAÇÃO, dá conta do movimento e fixação do sujeito entre paráfrases de uma mesma formação discursiva.

A não coincidência material desses dois processos produz finalmente a aparição de formas que fazem "ruptura" na linearidade: as emergências de lapsus, ato falho, etc., que podem estar saturados por "glosas enunciativas".

Só há causa daquilo que falha (J.Lacan). É nesse ponto preciso que no platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura; o que falta é essa causa, na medida em que ela se "manifesta" incessantemente e de mil formas (o lapsus, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do Significante não são jamais "apagados" ou "esquecidos", mas trabalham sem se deslocar no batimento sentido/non-sens do sujeito dividido(4)

Nós apresentaremos na sequência uma passagem onde nós podemos observar como, na prática da TEXTUALIZAÇÃO, o processo de LEGITIMAÇÃO tenta reduzir pouco a pouco a ambigüidade constitutiva do processo de AUTENTICAÇÃO.

É uma apresentação de uma emissão, depois o trabalho de acerto dessa mesma emissão para o programa Radio Cartable:

(4) PECHÉUX, M. - Semântica e Discurso . 1988.
Ed.Unicamp pg.300 (anexo).

para precisar para o senhor que não estava aqui quando nós/ imaginamos a emissão//
nós pensamos que para/ ah/ que haveria uma ligação entre os diferentes grupos que estão trabalhando nas outras classes/ para que a emissão não ficasse descosturada demais/ para que houvesse um pouco um...um aspecto de conjunto/
nós dissemos que duas crianças iriam visitar um museu que se...da época da quinta república//
então isso permitiria passar de uma sala à outra / então a Europa/ da reurbanização até a tecnologia/ portanto com uma quebra um pouco bruta mas que poderia se explicar por se mudar de sala/ então entre cada tema tratado haverá um fio condutor que permitirá passar a outro tema ao mudar de sala//
e no nível da sala/ digamos que a nível da Europa/ bom nós tentamos imaginar e refletir sobre o que hoje as novas exposições oferecem/
então há certos locais onde se pode parar pois há diapositivos que passam e nós ouvimos os comentários/ aí esse pode ser o caso/ um diálogo pode ser esse//

pode ser também uma atividade em torno ou ao lado de um minitel ou de um computador/ ah/ onde nós faremos perguntas/ e aí é preciso responder/ tem quem esteja fazendo isso/ eu acho/ então nós vamos tentar ver um pouco como nós podemos apresentar as diferentes coisas// (o professor)

Versão original da transcrição da apresentação do professor:

pour préciser pour le monsieur qui n'était pas là quand on a imaginé l'émission// on a pensé que pour /hah/ qu'il y ait un lien entre les différents groupes qui sont en train de travailler dans les autres classes/ pour que ce ne soit pas trop décousue/ pour qu'il y ait un peu un...un aspect d'ensemble/ on a dit que deux enfants allaient visiter un musée que se...que reportait de la cinquième république// donc ça permettrait de passer d'une salle à une autre salle/ donc l'Europe/ de la reurbanisation à la technologie/ donc avec une cassure peut-être un peu brute mais qui pourrait s'expliquer par le fait qu'on change de salle/ donc il aurait entre chaque sujet traité il y aurait un fil conducteur qui permettrait de passer et de changer de salle// et au niveau de la salle/ disons qu'au niveau de l'Europe/ et bien on a essayé d'imaginer et de réfléchir à ce que aujourd'hui les nouvelles expositions offreraient/ donc il y a certains endroits où on peut s'arrêter puisqu'ils ont des diapositives qui passent et on entend des commentaires/ là ça peut être le cas/ un dialogue ça peut être ça/ ça peut être aussi une activité autour ou auprès d'un minitel ou d'un ordinateur/ hah/ où on pose des questions/ et puis/ il faut répondre/ il y en a qui ont fait ça/ je crois// donc on va essayer de voir un petit peu comment on pourrait présenter des différentes choses// (l'instituteur)

Assim, o professor explica o projeto dentro do qual as diferentes produções dos alunos se inscreverão.

Esse projeto representa "coerções" específicas para os alunos e para os professores e ele contém, nos nossos termos, determinações específicas do sujeito do discurso que aí se constitui.

... Entretanto, como nós já havíamos afirmado antes, não há anterioridade nesse processo.

Aqui nós podemos observar concretamente a simultaneidade entre a constituição do sujeito do discurso e a constituição de seus determinantes, pois essas determinações não serão assimiladas imediatamente, mas somente a partir do momento em que os alunos assumirem a posição discursiva em questão (o guia do museu/ a criança que faz perguntas, etc.).

eles vão tentar nos mostrar um pouco/ de nos explicar o que é uma comunidade/ no espírito disso que pode ser// (o professor)

Primeira apresentação dos alunos (um ensaio)

*você pode me ajudar a fazer minha lição sobre
Comunidade?// (aluno 1)*

procure a palavra do sentido comunidade//(aluno 2)

uma comunidade...// (aluno 1)

palavra do sentido?// (o professor)

o sentido da palavra// (aluno 2)

*uma comunidade é um grupo social cujos membros
vivem juntos?// (aluno 1)*

*cada membro de uma comunidade ajuda os outros
membros/ e ele é igualmente ajudado por eles/
encontre um exemplo// (aluno 2)*

*hah/ eu ajudei uma senhora de idade a atravessar a
rua e depois essa senhora para me agradecer
ensinou-me a fazer um doce// (aluno 2)*

*você pode me dar três exemplos que provem que uma
comu/ hah/ que uma família é uma comunidade?//
é conveniente que eu... (aluno 2)*

arrume meu quarto// (aluno 1)

eu ajudo... (aluno 2)

minha mãe// (aluno 1)

eu sou ajudado pela... (aluno 2)

minha irmã meu irmão e meu pai// (aluno 1)

cada um por si é a individualidade// (aluno 2)

que tem várias vantagens/ decide-se por si mesmo/
pode-se brincar sozinho e não se é mandado//

(aluno 1)

a união faz a força/ é a solidariedade/ as
vantagens... (aluno 2)

bom/ é que se termina mais depressa e se tem mais
força/ a gente é mais ajudado// (aluno 1)

os inconvenientes// (aluno 2)

para cada um por si? bom/ é que se vai mais
devagar... não se tem... não se tem ajuda e a gente
tem mais "saber fazer"// (aluno 1)

a gente tem mais "saber fazer"? (o professor)

a gente tem menos "saber fazer"... e a gente tem
menos idéias também// (aluno 1)

os inconvenientes... (aluno 2)

*para "a união faz a força?" / a gente é comandado /
a gente não faz o que quer e a gente não pode
brincar nunca sozinho // (aluno 1)*

então? // (professor)

*há uma conclusão / há uma conclusão também //
os membros de uma comunidade querem ser mais
felizes / na Europa 12 países formam a Comunidade
Européia / CE //
esses 12 países manifestam o desejo de melho / de
melhorar o nível de vida / dos seus cidadãos pelo
respeito das leis comuns e pela solidariedade
mútua // (aluno 2)*

Versão original da transcrição da primeira apresentação:

*Ils vont essayer de nous montrer un petit peu / de nous
expliquer ce qu'est qu'une communauté / dans l'esprit de ce
que ça peut être // (l'instituteur)*

pourrais-tu m'aider pour ma leçon sur la Communauté?
(l'élève 1)

cherche le mot du sens communauté// (l'élève 2)

une communauté...// (l'élève 1)

mot du sens?// (l'instituteur)

le sens du mot communauté// (l'élève 2)

une communauté c'est un groupe social dont les membres
vivent ensemble?// (l'élève 1)

chaque membre d'une communauté aide les autres membres et il
est également aidé par eux/ trouve une exemple// (l'élève 2)

hah, j'ai aidé une dame agé à traverser la rue et puis cette
dame agé pour me remercier m'a appris à faire des gâteaux//
(l'élève 2)

peux-tu me donner trois exemples qui prouvent qu'une commu/
hah/ qu'une famille est une communauté?// il est convenu que
je...//l'élève 2)

range ma chambre// (l'élève 1)

j'aide ...// (l'élève 2)

ma mère? // (l'élève 1)

je suis aidé par... // (l'élève 2)

ma soeur/mon frère ou mon père// (l'élève 1)

chacun pour soi/c'est l'Individualité//(l'élève 2)

alors il y a plusieurs avantages/on décide soi même/on peut
jouer tout seul et on n'est pas commandé// (l'élève 1)

l'union fait la force/c'est la Solidarité/ les
avantages...// (l'élève 2)

bah, c'est qu'on finit plus vite et on a plus de force/on est plus aidé// (l'élève 1)

les inconvénients// (l'élève 2)

pour chacun pour soi? bah c'est qu'on va plus lentement... on n'a pas... on nous aide pas et on a plus de savoir faire// (l'élève 1)

*on a plus de savoir faire?// (l'instituteur)
on a moins de savoir faire... et on a moins d'idées aussi// (l'élève 1)*

les inconvénients// (l'élève 2)

pour l'union fait la force?/ on est commandé/ on ne fait pas ce que l'on veut et on ne peut jamais jouer tout seul// (l'élève 1)

alors?// (l'instituteur)

*il y a une conclusion/il y a une conclusion aussi//
les membres d'une communauté veulent être plus heureux/en Europe douze pays forment la Communauté Européenne/CE//ces douze pays manifestant le désir d'améliorer le niveau de vie/ de leur citoyens par le respect des lois communes et par une solidarité mutuelle// (l'élève 2)*

As passagens sublinhadas nas produções dos alunos deixam visíveis a ambigüidade constitutiva do nível da AUTENTICAÇÃO. O sujeito define um sentido para um enunciado determinado no momento da enunciação (ele autentifica), mas ele não apaga as outras possibilidades que permanecem latentes e que fazem igualmente parte do universo discursivo em questão.

O enunciado "a palavra do sentido" é uma manifestação dessa ambigüidade permanente. "A palavra do sentido" e "o sentido da palavra" são intercambiáveis". Igualmente, "mais saber fazer" e "menos saber fazer" são também intercambiáveis na cadeia parafrástica onde eles se inscrevem (de dimensão simbólica), embora não sejam intercambiáveis na cadeia parafrástica da formação discursiva dominante, o que produz um efeito de non-sens.

O importante é observar que até o momento da aparição desses lapsos, o aluno não tinha ainda assumido uma posição discursiva dentro do discurso radiofônico (e da formação discursiva dominante desse discurso), ele ainda estava em uma posição de aluno).

Aqui houve críticas das outras crianças e do professor à maneira "sem expressão" de falar do aluno 2.

Segunda apresentação dos alunos

você pode me ajudar a saber mais sobre uma comunidade?// (aluno 1)

Aqui nos interessa a observação de que o aluno 1 não repete o mesmo enunciado que ele produziu no primeiro ensaio (você pode me ajudar a fazer minha lição sobre comunidade? - você pode me ajudar a saber mais sobre comunidade?).

Ele também, assim como o aluno 2, se situa em um lugar diferente da cadeia parafrástica. No entanto, o efeito da produção do primeiro aluno (o aluno 2) que alterou a ordem dos elementos do enunciado é diferente deste, pois aqui trata-se de uma reformulação dentro dos limites de LEGITIMAÇÃO: não há transgressão dos limites de uma mesma formação discursiva.

A posição sujeito assumida pelo aluno 1 está determinada pelas "coerções" que limitam toda efetivação de seus enunciados e que é a posição de um sujeito do discurso radiofônico, enquanto que a posição do aluno 2 não é a mesma, e sendo uma posição de aluno, não está limitada pelas determinações da TEXTUALIZAÇÃO. Consequentemente pode produzir enunciados cujo efeito de sentido é de ruptura, por causa de uma dispersão incontida.

Conforme essa posição sujeito muda, a produção dos enunciados também muda como veremos a seguir:

procure a palavra/ ãh/ procure o sentido da
palavra comunidade// (aluno 2)

uma comunidade é um grupo social cujos membros
vivem juntos?// (aluno 1)

cada membro de uma comunidade ajuda os outros
membros/e ele é igualmente ajudado por eles/
encontre um exemplo// (Aluno 2)

Versão original da transcrição da segunda apresentação:

*pourrais-tu m'aider à savoir plus sur une communauté?//
(l'élève 1)*

*cherche le mot/ hah/ cherche le sens du mot communauté//
(l'élève 2)*

une communauté est un groupe social dont les membres vivent ensemble?// (l'élève 1)

*chaque membre d'une communauté aide les autres membres /
mais il est également aidé par eux/ trouve un exemple//
(l'élève 2)*

Durante essa segunda apresentação o lapsos observado anteriormente persiste, salvo que agora ele está "reformulado" imediatamente após sua produção (a passagem sublinhada). De toda maneira, o processo de AUTENTICAÇÃO não está ainda totalmente trabalhado pelo processo de LEGITIMAÇÃO. Isso quer dizer que o aluno em questão ainda não está completamente engajado no projeto da emissão radiofônica ao produzir seus enunciados.

Ele não assumiu a posição de sujeito desse discurso. Esse fato fica ilustrado também pela sequência da apresentação desse mesmo aluno "cada membro de uma comunidade ajuda os outros membros/e ele é igualmente ajudado por eles/ encontre um exemplo// ". Esse é exatamente o mesmo enunciado apresentado no primeiro ensaio sem uma mudança mínima que seja.

Não há, portanto, movimento dentro do universo de paráfrases que poderiam reformular o dizer, pois o sujeito conserva-se ainda, como sujeito de outro discurso (o discurso didático-pedagógico). Nesse discurso radiofônico ele é fixo, pois aí ele não LEGITIMA uma posição de sujeito, mas apenas representa um locutor radiofônico (até esse momento do trabalho).

Entretanto, nesse momento o professor faz uma interrupção para produzir uma relação entre a dispersão e a prática da TEXTUALIZAÇÃO (do fechamento), pedindo aos alunos que assumam a posição sujeito do discurso radiofônico, articulada pelo "guia" e pela "criança que pergunta".

calma/calma//

então/ vamos recomeçar do zero/ um minuto//

qual é o contexto?/ como é que as coisas acontecem?/ as crianças chegam na sala/ e o que acontece?// (o professor)

e depois a gente vai ver a grosso modo o que é uma comunidade/ e depois eu penso em voz alta/ e depois/ eu digo/ ah/ achei/ você pode me fazer uma pergunta que está escrita e... (aluno 1)

então são as duas crianças que se fazem perguntas e que respondem?/ vocês gostam disso?//
eu não entendo muito bem...duas crianças que chegam/ que não sabem uma coisa e que podem.../como poderia?/ ah/ organizar o diálogo para que a criança possa aprender alguma coisa?//
(o professor)

fazendo como se fosse um adulto/ hein/ que estivesse do lado...// (Sabine)

por exemplo! que seja... como se chama isso?/ as
 pessoas que nos acompanham nas visitas?//
 (o professor)

os guias// (Sabine)

sim/ um guia/ ele encontra um guia/ e depois ele
se exprime com /talvez.../não?/ vamos escrever
 isso um pouquinho/ não?/ em grupo// (o professor)

eu sou o guia// (aluno 2)

Aqui fica a observação sobre a expressão "eu sou o guia", e não "eu faço o guia", ou "eu represento o guia" etc., expressão essa de um aluno pronto para responder a partir de uma posição sujeito do discurso radiofônico (que se confunde nesse caso e nesse momento, com o discurso da ficção.)

de acordo?/ isso dará certo/ lá tem um guia
 (ou um outro termo)/ vamos vê-lo para lhe
 perguntar uma coisa para fazermos nossa lição//
 se vocês quiserem/ e vocês dizem "bom dia senhor/
 desculpe-me"...// (o professor)

eu prefiro...// (aluno 1)

Nós podemos imaginar que o aluno diria que preferiria ser a criança que faz as perguntas.

ai a gente recomeça/ e então atenção/ tem frases
 que são complicadas/ ah?/ será que o senhor
 poderia me ajudar blá blá blá... é complicado/ ai
 nós insistimos muito quando uma coisa é
 complicada/ eu mudo o tom da minha voz/
 eu falo mais forte/ eu articulo as palavras ainda
 mais/ eu repito se for necessário/ ai é assim
 hah?/ vocês estão na situação de ensinar/ vocês
 vão ensinar a um outro/ vamos//
 (o professor)

Versão original da transcrição do diálogo entre o professor e os alunos:

doucement/ doucement// alors/ on va recommencer à zéro/
deux secondes// quel est le contexte?/ ça va se passer
comment?/ les enfants arrivent dans la salle/ qu'est-ce qui
se passe?// (l'instituteur)

et puis on voit en gros qu'est-ce qu'une communauté/ et puis
je pense à haute voix/ et puis/ je dis /hah/ tiens/
pourrais-tu me poser une question qui est écrit et...//
(l'élève 1)

donc c'est les deux enfants qui se posent des questions et
qui répondent?// ça vous plait?// je comprends mal moi...
deux enfants qui arrivent/ qui ne savent pas quelque chose
et qui peuvent.../ comment pourrait?/ hah/ organiser le
dialogue pour que l'enfant puisse apprendre quelque chose?//
(l'instituteur)

en faisant comme si c'était un adulte /hah/ qui était à
côté...// (Sabrine)

par exemple! que ça soit... comment on appelle ça?/ les
personnes qui nous font faire les visites?// (l'instituteur)
les guides// (Sabrine)

oui/ un guide/ il rencontre un guide/ et puis qu'il
s'exprime avec peut-être/ non?/ on va écrire ça un petit
peu/ non?/ par groupe// (l'instituteur)

moi je suis le guide// (l'élève 2)

d'accord?/ et puis ça ira bien regardez/ il y a là bas un
guide (ou un autre terme)/ allons le voir pour lui poser une
question pour faire notre devoir/ si vous voulez/ et vous
lui dites "bonjour monsieur/excusez-moi"...//
(l'instituteur)

moi je préfère...// (l'élève 1)

alors on reprend/ et alors attention/ il y a des phrases qui sont compliqués/hah?/ est-ce que vous peut m'aider blou blou blou...c'est compliqué/alors on insiste bien quand quelque chose est compliqué je change le tom de la voix/ Je parle plus fort/ je prononce encore plus/ je repète si c'est ouïl/ là se parait hah?/ vous êtes dans une situation d'apprendre/ vous allez apprendre à l'autre/allez// (l'instituteur)

Térceira apresentação dos alunos:

hum/ olha/ no fundo da sala tem um guia/ vamos fazer-lhe perguntas para fazer nossa lição sobre comunidade?// (aluno 1)

tá legal// (aluno 2)

bom dia senhor/ desculpe-nos por incomodá-lo/ nós gostaríamos de saber qual é o sentido da palavra comunidade// (aluno 1)

O aluno tenta mudar a voz:

uma comunidade é um grupo social cujos membros vivem juntos/ cada membro de uma comunidade ajuda os outros mas ele é igualmente ajudado pelos outros/ encontre um exemplo (aluno 2)

O professor faz uma crítica em relação à entonação.

cada membro de uma comunidade ajuda os outros membros mas ele é igualmente ajudado por eles// encontre um exemplo// (aluno 2)

eu fui ajudado por uma senhora de idade a fazer um bolo porque...eu a ajudei/ a atravessar a rua// (aluno 1)

você pode me dar três exemplos que provam que uma comu...que uma família é uma comunidade?// foi combinado que eu... (aluno 2)

bah/ que eu arrũme meu quarto?// (aluno 1)

eu ajudo... (aluno 2)

minha mãe?// (aluno 1)

eu sou ajudado pela... (aluno 2)

eu sou ajudado pela minha mãe? (aluno 1)

*cada um por si é a individualidade/ as vantagens//
(aluno 2)*

*a gente decide por si mesmo/ pode brincar sozinho/
e não se é mandado// (aluno 1)*

os inconvenientes// (aluno 2)

*a gente vai mais devagar/ não se tem... não se tem
ajuda/ e a gente tem menos/ a gente tem menos*

"saber viver" (5) // a gente tem menos
idéias//(aluno 1)

então/ a união faz a força é a solidariedade/ as
vantagens//(aluno 2)

é que a gente acaba mais rápido/ a gente tem mais
força/ e tem mais ajuda também// (aluno 1)

os inconvenientes?// (aluno 2)

a gente é comandado/ a gente não sabe o que quer/
e...não se pode brincar sozinho// (aluno 1)

os membros de uma comunidade querem ser mais
felizes/ na Europa 12 países formam a comunidade
européia CEE/ esses 12 países manifestam o desejo
de melhorar o nível de vida/ dos seus cidadãos/
pelo respeito às leis comuns/ e pela solidariedade
mútua// (aluno)

(5) "saber fazer" funciona no diálogo como uma
expressão cristalizada (análoga a saber fazer - savoir
faire) no sentido de "experiência de vida".

Versão original da transcrição da terceira apresentação:

tien/ regarde/ au fond de la salle il y a un guide/ on va lui poser de questions pour faire notre devoir sur la communauté?// (l'élève 1)

d'accord// (l'élève 2)

bonjour monsieur/ excuse nous pour vous derreranger/ nous voudrions savoir quel est le sens du mot communauté// (l'élève 1)

une communauté est un groupe sociale dont les membres vivent en semble/ caque membre d'une communauté aide les autres mais il est également aidé par les autres/trouve un exemple// (l'élève 2)

chaque membre d'une communauté aide les autres membres mais il est également aidé par eux/ trouve un exemple// (l'élève 2)

j'ai été par une dame âge à faire un gateau parce que... j'ai l'aidé à/ à traverser la rue// (l'élève 1)

peut-tu me donner trois exemples qui prouvent qu'une commu... qu'une famille est une communauté?// il est convenu que je...// (l'élève 2)

bah/ je range ma chambre?// (l'élève 1)

j'aide...// (l'élève 2)

ma mère?// (l'élève 1)

je suis aidé par...// (l'élève 2)

je suis aidé par ma mère?// (l'élève 1)

chaqu'un pour soi c'est l'individualité/ les avantages//
(l'élève 2)

on décide soi même/ on peut jouer tout seul/ et on
n'est pas commandé// (l'élève 1)

les inconvénients// (l'élève 2)

on va plus lentement/ on a pas ...on a pas d'aide/ et on a
moins/ on a moins de savoir vivre// on a moins d'idées//
(l'élève 1)

alors/ l'union fait la force c'est la solidarité les
avantages// (l'élève 2)

c'est qu'on fini plus vite/ on a plus de force/ et on a plus
d'aide aussi// (l'élève 1)

les inconvénients?// (l'élève 2)

on est commandé/ on ne sait pas ce qu'on veut/ et hah...on
ne on ne peut pas jouer tout seul// (l'élève 1)

conclusion: les membres d'une communauté veulent être plus
heureux/ en Europe 12 pays forment la communauté européenne
CEE/ ces 12 pays manifestant le désir d'améliorer le niveau
de vie/ de leur citoyens/ par le respect des lois communes/
et par une solidarité mutuelle// (l'élève 2)

As passagens sublinhadas mostram o desaparecimento dos lapsos e, no segundo caso, o "remendo" é produzido por uma paráfrase "a gente tem menos saber viver/ menos idéias".

É interessante constatar que esse desaparecimento coincide com o aparecimento de uma reformulação (paráfrástica) a partir da posição sujeito desse discurso (a criança que pergunta). Essa posição sujeito absorve as determinações específicas (as coerções específicas) e produz um efeito de sentido determinado, um efeito de homogeneidade, apagando as ambiguidades.

O sujeito produz esse apagamento através do processo de LEGITIMAÇÃO, que está na base da TEXTUALIZAÇÃO, e que trabalha o processo de AUTENTICAÇÃO justamente apagando pouco a pouco suas ambiguidades constitutivas (sem jamais consegui-lo totalmente).

As paráfrases, as glosas etc, podem aparecer aí enquanto marcas desse trabalho.

Por outro lado, a análise desenvolvida neste capítulo reforça nossa afirmação anterior de que aprender, no que se refere à produção de TEXTO, é algo bem mais complexo do que assimilar informações, ou operar com dados.

A questão do "saber" produzir TEXTO tem a ver, inclusive, com uma filiação histórica do sujeito, como vemos bem colocado em PECHEUX (6)

E é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar.

E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações em redes de significantes.

De onde o fato que "as coisas-a-saber"(...) não são jamais visíveis em devlo, como transcendentes históricos ou epistemes no sentido de Foucault, mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação:

(6) PECHEUX, M. - "Discours: structure ou événement?" (1983), in L'inquiétude du Discours 1990, éditions des Cendres. Paris. Tradução brasileira por ORLANDI, Eni - Discurso: Estrutura ou Acontecimento? 1990, Editora da Unicamp.

a transferência não é uma "interação", e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são "máquinas de aprender".

Assim, diremos ainda, para finalizar o capítulo, que se por um lado há "esquecimento", seja no nível do inconsciente, seja no nível do pré-consciente; há, em contra partida "memória" no nível do sócio-histórico, que posiciona os sujeitos no discurso.

SOBRE A ESTRUTURA E

O EVENTO

Em um trabalho anterior (1) nós propusemos a distinção entre DISCURSO DA ESCRITA e DISCURSO DA ORALIDADE. Nós apresentávamos, então, o D.E. como sendo aquele cujo efeito é de "fechamento", de finalização. O sentido mais ou menos unívoco, sem ambigüidade aparente seria um efeito desse discurso produzido institucionalmente, do tipo jornal, publicidade, T.V., rádio, livro, etc. Esses discursos têm potencialmente um efeito-AUTOR que é mobilizado toda vez que um sujeito aí se inscreve.

Por outro lado o DISCURSO DA ORALIDADE (D.O) está proposto, nessa perspectiva, como sendo o discurso cujo efeito é de uma permanente ambigüidade e de uma permanente abertura. No D.O. o sujeito não se constitui em AUTOR.

Sempre é bom esclarecer que nesse caso o termo "oralidade" não se refere ao que é "vocalizado", da mesma maneira que o termo "escrita" não faz referência ao que é "grafado".

(1) Idem (1) do cap.ant.

Na verdade esses conceitos foram desenvolvidos com uma perspectiva histórica e materialista, e tem a ver justamente com estar ou não determinado institucionalmente (inclui-se no que consideramos aqui instituição, toda forma de produção institucionalizada: livro, radio, T.V., publicidade, etc.). Portanto, estar inscrito no D.E. ou no D.O. não tem relação direta com ser produzido por escrito ou oralmente.

Quanto às conseqüências apresentadas por esse trabalho naquilo que concerne o ensino da língua materna, nós afirmávamos que a Escola é o lugar de conservação desse dois tipos de discurso. Essa conservação é, então, produzida através da apresentação aos alunos dos textos considerados modelares, cuja forma é tomada como "norma". Essa prática, mais uma vez, "legitima" os textos que já se inscrevem no D.E.. Nesse processo de legitimação esses textos produzem mais uma vez um efeito de sentidos "finalizados", "fechados".

No entanto a Escola não ensinará a produção desse discurso aos alunos, justamente porque esse discurso tem um lugar próprio para ser produzido, um lugar sempre institucional que não é a Escola.

A Escola não é considerada como instituição produtora, mas conservadora e transmissora do D.E.. Como consequência, o aprendizado de uma forma de texto "modelo" não garantirá jamais uma produção que se inscreva no D.E., o que explica o fato de que os textos dos alunos permaneçam sempre inscritos no D.O.

A primeira e mais forte observação a fazer em relação a essa distinção proposta anteriormente é a instância onde a distinção está estabelecida, ou seja, trata-se aí de dois tipos de discurso.

Essa distinção assim proposta nessa instância dificulta um pouco o seu tratamento. É verdade que oralidade e escrita tem que ter uma distinção que ultrapasse o nível da voz e do traço, pois todos estamos de acordo que um pronunciamento, uma palestra, ou produções "orais" desse tipo, muitas vezes são muito mais "escritas" do que um bilhete, por exemplo, uma listagem, ou coisas do tipo.

Nesse caso, e valendo-se de toda a argumentação desenvolvida no referido trabalho, conservamos a distinção entre o que é o DISCURSO DA ORALIDADE e o que é o DISCURSO DA ESCRITA, sendo esse último, por oposição ao primeiro, o lugar do que fica, do que registra, do que repete, e que faz parte de todas as civilizações, realizado-se diferentemente, seja através do grafismo, seja através de desenhos, seja através de sinais, etc. (2)

No entanto, gostaríamos de nos afastar de toda sugestão de que tal distinção estaria dicotomizando "dispersão" e "fechamento". Todo o trabalho anterior foi construído justamente com a preocupação de deixar claro que "dispersão" e "fechamento" convivem e se intercambiam todo o tempo, ambas produzindo seus efeitos (o efeito de "fim" e o efeito de "inacabado") dentro de uma única prática que chamamos TEXTUALIZAÇÃO.

(2) Por não se tratar exclusivamente de escrita enquanto grafismo, talvez um outro termo esclarecesse mais, como Discurso do "fecho", ou qualquer coisa assim, porém conservaremos por hora o termo original DISCURSO DA ESCRITA para designar esse processo de "fechamento".

Nós diríamos inclusive que a definição da TEXTUALIZAÇÃO é produzida justamente no lugar dessa relação tensa entre essas duas formas de construção do sentido (dispersão e fechamento). Não afirmávamos o contrário no trabalho anterior, porém esse tipo de equívoco estava ali passível de acontecer, talvez pelo fato mesmo da dicotomização dos conceitos. Talvez, ainda, pelo fato de tratar da prática de "fechamento" como sendo a característica predominante de um "tipo de" discurso(o D.E.).

Reforçamos então nossa proposta anterior ao mostrar mais uma vez que o "fechamento" é uma "prática" do sujeito de todo discurso não circular, e que ela só se dá na relação com a dispersão. (3)

Da mesma forma, o efeito de unidade anteriormente atribuído ao D.E. é posto atualmente como sendo da ordem do "TEXTO", e o "TEXTO" no trabalho atual é proposto como sendo um efeito da prática de TEXTUALIZAÇÃO.

(3) Estamos considerando um discurso circular como sendo um discurso cuja estrutura não conta com o evento e, portanto, não há historicização. O discurso circular é um discurso sem história.

Portanto as novas descobertas não invalidam as formulações anteriores, ao contrário, as complementam. Por exemplo, podemos dizer que a prática de TEXTUALIZAÇÃO e conseqüentemente o efeito TEXTO e o efeito AUTOR acontecem dentro de um D.E., enquanto que o D.O. seria um discurso sempre circular e sem história. Nesse caso D.E e D.O. seriam "macro" universos discursivos onde se alinham outros discursos, seja enquanto D.E., seja enquanto D.O..

Entretanto, nosso trabalho atual mostra passo a passo como a circularidade de um discurso é "trabalhável" de maneira a fazer penetrar o evento na estrutura desse discurso circular e assim historicizá-lo, tornando-o não circular.

De certa maneira isso reforça e ilustra melhor o que salientávamos no trabalho anterior como sendo "uma passagem do D.O ao D.E..".

Diríamos melhor, ao esclarecermos que no trabalho anterior definimos DISCURSO DA ESCRITA em relação ao DISCURSO DA ORALIDADE e mostramos em que condições ele se dava, e neste presente trabalho mostramos o seu funcionamento interno.

Por outro lado, a legitimação, que foi apresentada como processo ligado ao D.E., e que foi explicada, igualmente, por razões históricas e ideológicas, é proposta, nesta concepção presente, como constituindo uma das bases de "autonomização" da *escrita*, o que explicará finalmente a TEXTUALIZAÇÃO.

Nós pudemos ainda aprofundar nossa reflexão mostrando, no presente trabalho, de que maneira se estabelece o impedimento da constituição da posição sujeito de um discurso não circular, na Escola, e igualmente, de que forma e porque a prática da TEXTUALIZAÇÃO pode vencer esse impedimento.

Assim, se na primeira proposição faltava o elemento estrutural básico, a TEXTUALIZAÇÃO, para explicar o que nós chamamos uma "passagem do D.O. ao D.E.", em proveito de uma análise dos elementos histórico-ideológicos que estavam implicados nessa passagem; neste trabalho falta ainda falar do "EVENTO DISCURSIVO", elemento definitivo para o fechamento, a consecução da TEXTUALIZAÇÃO.

A estrutura e o evento na TEXTUALIZAÇÃO

Nós acreditamos que ao conceituar o discurso como estrutura e acontecimento (ou evento), M. Pêcheux nos permite refletir nos dois níveis que estão em relação no momento da conclusão da TEXTUALIZAÇÃO.

No seu artigo, Pêcheux (4) apresenta o trabalho do evento sobre a estrutura e vice versa, através da análise do enunciado ("on a gagné") "ganhamos" durante a celebração da vitória eleitoral da esquerda francesa (sob a figura do presidente F.Mitterand) no dia 10 de maio de 1981.

entre os gritos de vitória, haverá um que vai "pegar" com uma intensidade particular: é o enunciado "ganhamos" repetido sem fim como um eco incansável, grudado ao evento.

(4) Essa idéia foi proposta e desenvolvida por Pêcheux no seu último trabalho "Discours: structure ou événement?" 1983, citado no capítulo anterior (5ª nota).

A materialidade discursiva desse enunciado coletivo é bem particular: ele não tem nem o conteúdo, nem a força, nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de manifestações política (5)

"Ganhamos", cantado com um ritmo e uma melodia determinada (on-a-ga-gné do-do-do-sol), constitui a repetição direta, no espaço do evento político, do grito coletivo dos torcedores de um jogo esportivo cuja equipe acaba de ganhar.

Esse grito marca o momento que a participação passiva do espectador-torcedor se transforma em atividade coletiva gestual e vocal, materializando a festa da vitória da equipe, mais intensa quanto menor a probabilidade de ganhar.

Aqui a estrutura, sendo trabalhada pelo evento de sua produção, encontra-se penetrada por significações específicas, e produz efeitos de sentido também específicos.

(5) Aqui PÉcheux faz referência aos slogans políticos "clássicos" na França dos anos 1960-1970, construídos sobre o ritmo de marcha: "Nós queremos/ nós teremos/ sa-/tisfação." (Nous voulons/ nous aurons/sa-/tisfaction.", etc.

Da mesma forma o evento, ele mesmo, é também trabalhado pela estrutura "ganhamos" que o transforma produzindo-o enquanto evento de uma nova ordem.

Nós observamos quē é o processo de legitimaçãO trabalhado sobretudo através da forma "on"/ (em português o lugar vazio de um sujeito oculto) "() ganhamos", assumido como lugar enunciativo coletivo, impessoal, etc. que garante, nesse caso, o fechamento da TEXTUALIZAÇÃO.

Ou seja, o preenchimento da forma "on", ("a gente" em francês, ou, em português, o preenchimento do vazio que precede "ganhamos") dá realidade ao enunciado, para o sujeito que aí se coloca.

"On" é, em meio a uma massa indistinta, aquele sujeito único que repete, no meio da multidão, "on". Aí está o trabalho do que chamamos o processo de LEGITIMAÇÃO sobre o processo de AUTENTICAÇÃO, possibilitado pelo "evento discursivo". Nessa conjunção produz-se o efeito-AUTOR. (6)

(6) Um efeito que poderia ser considerado análogo ao efeito de que aqueles que gritam "ganhamos" são os responsáveis pela vitória.

Voltando então a fazer relação com o trabalho dentro do projeto Radio Cartable, nós diremos então que a emissão ela mesma, retrabalha a estrutura do programa preparado.

Está em Pêcheux(83) que o evento trabalha a estrutura e vice versa "*o estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca(...), e formulações irremediavelmente equívocas*".

Nossa tese é de que o trabalho do "evento" sobre a estrutura realiza-se justamente através do "buraco, dentro do espaço cambiável" que a dispersão cava e deixa sempre aberta na estrutura do "TEXTO".

Por exemplo, nós vimos que a hora precisa, dita de tempos em tempos dentro do estúdio durante a apresentação de uma emissão, é uma forma-"buraco" deixada aberta e que é saturada, preenchida, no momento da emissão, permitindo assim o fechamento da TEXTUALIZAÇÃO.

Esse fechamento define-se, portanto, pela assunção da posição sujeito do discurso (na função) LEITOR que aí se coloca, num "buraco" e por isso produz o efeito AUTOR, ou seja, produz esse efeito: existe um sujeito que está lá naquela hora -.

Essa saturação é uma atualização de todo o "TEXTO" .

Os fragmentos, tendo sido trabalhados pela TEXTUALIZAÇÃO, terão necessariamente a inscrição desses "espaços cambiáveis" na sua estrutura, possibilidade sine qua non da TEXTUALIZAÇÃO: uma inscrição que se realiza na forma de um nome próprio, uma data, um pronome pessoal, etc.

Assim, a TEXTUALIZAÇÃO se "fecha", desde que haja a saturação desses espaços, no "evento discursivo".

A coincidência entre o enunciado produzido a partir do "buraco" e a realidade de sua enunciação produz o efeito "TEXTO" como um todo.

A coincidência do enunciado "são 9h30min." ser pronunciado exatamente às 9h30min., atualiza/produz o "TEXTO", historicizando-o e dando também a realidade. O efeito AUTOR é refletido para todo o "TEXTO" através do preenchimento de espaços cambiáveis como: "vocês se lembram que da última vez...". "vocês" é, entre muitas possibilidades, aquele "único" sujeito que se reconhece como sendo "esse alguém que se lembra que da última vez..."

O efeito TEXTO é o efeito de realidade de "um" enunciado como um todo; enquanto o efeito AUTOR é o efeito de realidade do sujeito, como um sujeito inteiro, como "um" responsável pelo que se enuncia.

Não se trata, aqui, de um preenchimento enunciativo já previsto com antecedência (por exemplo em relação aos pronomes pessoais - um referente para tal pronome no momento da enunciação - etc.). por essa razão, aqui qualquer enunciado é igualmente passível de preenchimento. Tudo depende do que vai ser mobilizado no evento discursivo dentre os espaços cambiáveis. As determinações, como vimos nesse caso analisado, são de natureza discursiva e não linguística.

Nós queremos reforçar que não se trata, ainda, de considerar a emissão como um fato em si provocador do efeito TEXTO e do efeito AUTOR. Ao contrário, esse efeito é produzido precisa e unicamente nos casos em que a estrutura é trabalhada pelo evento.

Uma última consideração sobre esse ponto é de que apesar do efeito AUTOR, no caso da presente análise, só ser produzido durante a emissão do programa da R.C. (já que esse é justamente um efeito da emissão) é, porém, a existência real da emissão (com as coerções e determinações que ela supõe) que garante por antecipação a própria TEXTUALIZAÇÃO e a posição de sujeito do discurso a partir da qual se vai produzir o efeito AUTOR (e o efeito TEXTO).

Nós mostraremos através de uma passagem extraída de uma apresentação ao vivo do programa da Radio Cartable, os espaços onde o evento trabalha a estrutura.

*são 9 horas e 55 e vocês estão ouvindo a Radio
Cartable 89.4 na frequência da Radio Libertaire//*

(aluno 1)

ah sim/ é hora do nosso novo jogo musical //

(aluno2)

BBB//

aqui está a regra do jogo//

vocês ouvirão canções ou músicas//

será preciso reconhecer ou o título ou o intérprete das composições//

todo mundo pode brincar mas/ felizmente há vários jogos para poder divertir-se//

agora escute bem a charada de cada jogo e ganhe toda nossa amizade// (aluno 1)

vocês ouvirão três músicas clássicas/ todas criadas por um mesmo compositor/ assim que vocês conseguirem encontrar o nome do compositor/ vocês nos chamarão no 45-21-04-95/ dá tempo de pegar um papel e uma caneta e anotar o número do telefone/ é 45-21-04-95// (aluno 2)

Apresentação da primeira música

Apresentação da segunda música

*ninguém telefona/ eu vou repetir a tarefa//
é suficiente descobrir de quem são essas obras//*

(aluno 1)

Um pouco mais de música

os ouvintes não sabem jogar?/ não se esqueçam//

(aluno 1)

Apresentação da terceira música

*já que ninguém telefona vou apresentar alguns
indícios/ primeiro indício: vocês descobriram o
nome dessa dança?/*

*não se esqueçam que os adultos podem brincar/
segundo indício: essas músicas são valsa compostas
por.../*

*terceiro indício: vocês ouviram "A valsa do
imperador"/ "Folhas mortas"/ e o bonito "Danúbio
Azul"// (aluno 1)*

Um pouco de música

*eu vou lembrar a vocês o número do telefone/ 45-
21-04-95// (aluno 1)*

Um pouco de música

O barulho do telefone tocando

alô! // (aluno 1)

alô! // (o ouvinte)

bom dia! // (o aluno)

bom dia! // (o ouvinte)

como você se chama?// (aluno 1)

Ginette! // (o ouvinte)

tudo bem Ginette? // (aluno 1)

tudo muito bem!// (ouvinte)

de onde você está falando? // (aluno 1)

estou falando de Montparnasse // (ouvinte)

Montparnasse/ qual é sua resposta por favor?//
(aluno 1)

ãh/ eu acho depois de ter consultado minha
enciclopédia que é Johann Strauss// (ouvinte)

Johann Strauss?! // (aluno 1)

é! é! // (murmúrio dos alunos)

bravo! parabéns! // (aluno 1)

Aplausos

você ganhou! // (outro aluno)

o que eu ganhei? // (ouvinte)

voce ganhou a amizade de todo estudio / tchau //

(aluno 1)

tchau!// (ouvinte)

Um pouco mais de música

Versão original da transcrição da emissão:

*il est 9 heure 55 et vous êtes sur Radio Cartable 89.4 la
longueur d'onde de Radio Libertaire// (1er élève)*

*ah oui/ c'est l'heure de notre nouve jeu musical à
musique// (2ème élève)*

BBB//

*voici la règle du jeu//
vous allez entendre des musiques ou des chansons//
il faudra reconnaître soit le titre ou l'interprète de
ces compositions//
tout le monde peut jouer mais heuresement il y a plusieurs
jeus pour pouvoir s'amuser// maintenant écouter bien le
concine de chaque jeu et gagnerez toute notre amitié//
(1ère élève)*

*vous allez entendre trois musiques classiques/ toutes
créés par le même compositeur/ dès que vous auriez trouvé
le nom de ce compositeur/ vous nous appellerez au 45 21 04
95/ le temps de prendre un papier et un crayon et de
noter le numero du téléphone/ le 45 21 04 95// (2ème
élève)*

(présentation de la 1ère musique)

(présentation de la 2ème musique)

personne ne téléphone/ je vais vous rappeler le concine//
il est suffit de trouver de qui sont ces oeuvres// (1er élève)

(un peu plus de musique)

les auditeurs savent pas jouer?/ n'oublent pas// (1er élève)

(présentation de la 3ème musique)

puisque personne ne téléphone je vais présenter quelques indices/ 1er indice: vous avez trouvé le nom de cette danse?/ n'oublent pas que les adults peuvent jouer/ 2ème indice: ces musiques sont des valsees composées par.../ 3ème indice: vous avez entendu "La valse de l'empereur"/ "Feuilles mortes"/ et le beau "Danube bleu"// (le même élève)

(un peu plus de musique)

je vais vous rappeler le numero du téléphone/ 45 21 04
95/ je répète 45 21 04 95// (le même élève)

(un peu plus de musique)
(la sonnerie du téléphone)

allô!// (l'élève)

allô!// (l'auditeur)

bonjour!// (l'élève)

bonjour!// (l'auditeur)

vous vous appeler comment?// (l'élève)

Ginette!// (l'auditeur)

vous allez bien Ginette?// (l'élève)

très très bien!// (l'auditeur)

vous appelez d'où?// (l'élève)

J'appelle de Montparnasse// (l'auditeur)

Montparnasse/ quelle est votre réponse s'il vous plaît?// (l'élève)

hein/ je crois après avoir consulté mon encyclopedie que c'est Johan Strauss// (l'auditeur)

Johan Strauss?// (l'élève)

(murmure de l'élève) oui!oui!

bravo! Felicitations! (l'élève)

(applaudissements)

(murmure d'un autre élève) vous avez gagné...

qu'est-ce que j'ai gagné? (l'auditeur)

vous avez gagné l'amitié de tout le studio//

Au revoir!// (l'élève)

Au revoir!// (l'auditeur)

(un, peu plus de musique)

As passagens sublinhadas constituem-se em "espaços cambiáveis". Entretanto, se dentro desses espaços os enunciados são cambiáveis, eles não são qualquer coisa.

Ao contrário, durante os ensaios são gastas horas e horas na preparação desse tipo de passagem.

Essa prática consiste na formulação de uma lista que pretende conter possíveis intervenções dos ouvintes que telefonam (tudo o que eles poderão dizer) e de acordo com isso, a preparação das respostas que poderão ser dadas, ou para os casos em que o ouvinte acerta, ou para quando ele erra.

Assim, o sentido do enunciado que o ouvinte produz está "já" circunscrito dentro de espaços cambiáveis que a TEXTUALIZAÇÃO incorpora produzindo o efeito de um "todo" para a emissão, efeito que chamamos "TEXTO".

Já a inscrição do sujeito (na função) "LEITOR" dentro desses espaços cambiáveis, é responsável pelo efeito AUTOR. O AUTOR, então, é o efeito resultante do espelhamento de um sujeito no TEXTO. Esse espelhamento é que produz o efeito de realidade de "um sujeito", inteiro, responsável pelo seu dizer.

Nós podemos dizer que há uma ambigüidade intrínseca ao efeito AUTOR, pois ele é de um lado fruto da subversão do "TEXTO", seu espaço de liberdade, espaço do imprevisto, da ruptura, quando, por exemplo neste caso, ele se produz através de uma intervenção externa à estrutura do discurso (a intervenção do sujeito LEITOR não é materialmente discernível e, portanto, não é acessível). Isso explica o fato do TEXTO ser aberto a interpretações (7).

Mas ao mesmo tempo o efeito AUTOR consiste no momento de mais forte determinação do sentido, o momento de força total das determinações do sujeito do discurso porque a intervenção do sujeito (na função) LEITOR embora seja externa à estrutura formal do discurso, é interna ao evento discursivo e dessa forma totalmente "trabalhada" nas margens para não produzir ruptura no discurso. Isso explica, por outro lado, o fato de que cada TEXTO tenha "seus leitores" (justamente sujeitos que se identificam com essa posição).

(7) Sobre essa questão ver "Autoria e Interpretação" de ORLANDI, E. apresentado no Encontro de Linguagem e Psicanálise da P.U.C. de S.P. 1993.

O efeito AUTOR provoca, junto com o efeito TEXTO, o "fecho" da TEXTUALIZAÇÃO.

CONCLUSÃO

AO MESMO TEMPO QUE DESEJO ALUCINADAMENTE
UM MERGULHO NA LUZ DA DESCOBERTA,
ENCONTRO-ME NUM ESFORÇO DESESPERADO
DE CONTER AS MARGENS
DO "BURACO" DE ONDE A LUZ EMANA.

Para concluir faremos uma retomada de tudo que foi observado e das conclusões parciais que foram sendo levantadas no decorrer do trabalho, para podermos, finalmente, sintetizar, nesta parte, nossa proposta em relação ao ensino de língua portuguesa nas séries subsequentes à alfabetização.

Isso porque, como dissemos no início, não acreditamos que a disciplina "língua portuguesa", assim constante do curriculum escolar a partir da 5.ª série, deva constituir-se unicamente em um lugar de "transmissão" de conceitos gramaticais, ou em um lugar de "produção de fragmentos" de acordo com certos quisitos de avaliação, nem tampouco em lugar de cristalização de certas (e não outras) "interpretações" dos chamados "textos literários", ou de "textos didáticos" (produzidos para o livro didático).

Queremos ainda esclarecer que nosso trabalho não deve ser entendido como uma reação hostil ao ensino da gramática na Escola.

Ao contrário, gostaríamos que este trabalho pudesse ajudar no planejamento de uma forma de ensino onde as informações de natureza gramatical pudessem envolver efetivamente os alunos, enquanto produtores de "TEXTOS" e, portanto, mobilizadores da gramática da sua língua em diversos níveis diferentes. Essa diferença poderia ser objeto de curiosidade e pesquisa.

Outro ponto que queremos enfatizar é que não somos, tampouco, hostis às interpretações dos "textos". No entanto, não acreditamos que essa possa ser uma prática "passiva", como querem fazer crer algumas propostas. Ou seja, acreditamos que toda interpretação gera a produção de novos fragmentos que poderão desembocar em novos "TEXTOS". Não é possível interpretar um "texto", permanecendo no seu interior. O "texto" lido é já outro "texto", nos nossos termos, um novo fragmento. Esse fragmento deve ser articulado a novas produções e não ser acorrentado ao "texto" de origem (um exemplo desse acorrentamento está nas questões e respostas da parte de "interpretação do texto" dos livros didáticos). Acreditamos que ao ler (e mesmo antes de terminar a leitura, se for o caso) o aluno está pronto para produzir um novo fragmento.

Esclarecemos ainda que no decorrer deste trabalho diferenciamos "fragmento", "TEXTO", e "texto".

Para nós o "fragmento" é a matéria textual. No caso da Escola e do discurso didático-pedagógico, o fragmento está sempre vazio (ou esvaziado) de um valor discursivo mais forte do que as determinações desse discurso onde tal "porção" é "estudada".

Estudar "fragmentos" pode significar, como dissemos, observar sua estrutura linguística, encontrar para eles uma interpretação semântica e talvez copiá-los com alguma alteração (por exemplo, em exercícios que pedem para mudar o final da história, ou para trocar a 1a. pessoa pela 3a., etc.)ou até copiá-los sem alteração alguma.

Da mesma forma, dentro desse discurso, as produções feitas sob a "encomenda" do professor para fins avaliativos (em que se avaliam as estruturas gramaticais, as ligações entre frases, a "lógica" das idéias etc) são igualmente consideradas "fragmentos" de um discurso didático-pedagógico". Ou seja, aqui como no caso anterior, a porção produzida está enfraquecida de um valor discursivo outro que não as do discurso didático pedagógico. Em outros termos, a auto-análise e a auto-avaliação.

Poderíamos dizer simplesmente, a respeito dos fragmentos, que são produções de um sujeito fortemente inscrito no discurso didático-pedagógico, discurso esse que funciona através da análise e avaliação linguística que realiza de suas próprias produções (circularidade).

Essa forma de constituição do sujeito difere de todas as outras porque não é passível da produção do efeito AUTOR.

Para tanto é necessária a inscrição do sujeito em um discurso não circular que produza "TEXTO", ou seja, que torne "pública" a produção, dentro de um "evento discursivo", onde serão saturados seus espaços cambiáveis.

Quanto ao "TEXTO", então, esse é o efeito resultante da prática da TEXTUALIZAÇÃO. O "TEXTO", portanto, não tem materialidade linguística, pois é efeito. Ele é justamente o efeito-"fecho", o efeito de realidade de "um" enunciado, enquanto uno.

O "TEXTO" é produzido a partir de uma posição de sujeito do discurso (o discurso em questão), que produzirá, simultaneamente, o efeito AUTOR (efeito de realidade de "um" sujeito responsável).

A produção desses dois efeitos simultâneos se dá sempre dentro de um "evento discursivo". Tal "evento" é responsável pela historicização do "texto" ao produzi-lo como "TEXTO", e o sujeito como AUTOR.

Finalmente, então, na nossa diferenciação temos o "texto". Aqui não se trata do "TEXTO" efeito, mas do objeto empírico, fruto da TEXTUALIZAÇÃO. O "texto" circula com marcas de um "evento", que o tornam "texto" e não fragmento.

Essas marcas materiais formais têm relação com o discurso onde ele se inscreve (por isso conseguimos distinguir uma crônica de jornal de um capítulo de livro, por exemplo, mesmo antes de lê-los). Fica a observação que tais "textos" podem tornar-se "fragmentos" caso sejam mobilizados no discurso didático-pedagógico.

Também cabe a observação de que tais "textos" poderão funcionar em outros discursos, o que produzirá um efeito novo (por exemplo, parte de uma autobiografia publicada em uma coluna de jornal).

Esse "texto" (que enquanto "texto" permanece idêntico) está aí re-trabalhado numa nova prática de TEXTUALIZAÇÃO e re-produzido enquanto "TEXTO", com um novo efeito "AUTOR". Trata-se de um novo "TEXTO".

Para mostrar a relação estreita entre *escrita* e TEXTUALIZAÇÃO, salientamos primeiramente a separação que acreditamos haver entre *escrita* e grafismo. Assim, a *escrita* sendo ela ideográfica ou gráfica, de toda maneira fixa, delimita, cunha significados. O grafismo por sua vez trabalha a matéria *escrita*, analisando-a e estruturando-a de determinada forma.

A linguagem *escrita* é, portanto, uma linguagem de significados residuais (que se repetem) e que tendem para corporações, onde se produzem, em primeira escala os idiomas, e de maneira geral, arquivos textuais.

Esses arquivos estão regulados por determinações discursivas sendo o trabalho da A.D. justamente o de ler esses arquivos (1).

(1) Ver sobre esse assunto o artigo de Michel PECHÉUX "Lire l'archive aujourd'hui" in Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage (Saint Cloud), 2, 1982, p.35-45.

Então, há como produto da organização da linguagem pela *escrita*, arquivos textuais. Esses textos ao serem lidos na perspectiva da A.D., produzem novos fragmentos, pois nessa perspectiva não existe leitura passiva: toda leitura é ao mesmo tempo a produção de novos fragmentos. Dentro de um evento discursivo, essa prática (que é sempre uma leitura) é a prática de TEXTUALIZAÇÃO que uma vez concluída pode produzir TEXTO (o efeito de "um" todo).

A TEXTUALIZAÇÃO, portanto, contém os significados e cunha novos sentidos dentro do universo dos arquivos textuais *escritos*.

Assim, voltamos à afirmação que fazíamos antes, de que a vocação da *escrita* é o "fechamento".

E aqui acrescentamos que esse "fechamento" é realizado inclusive pelo próprio ideograma que se inscreve em um discurso e ganha sentido dentro da formação discursiva que ele circunscreve, ligada à posição do sujeito em relação ao "sagrado".

O "fechamento" próprio à *escrita*, quando é realizado pela grafia, tendo sua matéria fragmentada exibe uma aparente dispersão, mas na verdade a *escrita* gráfica não se produz jamais de forma incontrolável, mas sim dentro de "formações discursivas" específicas, produtoras de "fechos" por causa de suas determinações.

Por exemplo, a grafia da língua fenícia está determinada por uma posição sujeito em relação a "leis sociais" produzindo um discurso "jurídico", e ao mesmo tempo sendo produzido por esse discurso; ou, por exemplo, em relação à "contratos de compra e venda" produzindo (e sendo produzido por) um discurso "comercial", e assim por diante.

Então, o que era uma função da "LETRA" produzida no (e produzindo o) discurso religioso, passa a ser função das "letras" produzidas dentro dos inúmeros discursos (e, ao mesmo tempo, produzindo tais discursos). Esse é o resultado da evolução dos idiomas.

O que foi uma prática da ESCRITURA (a escrita ideográfica dentro de um discurso religioso) é agora uma prática da TEXTUALIZAÇÃO (qualquer escrita - fixação/fechamento - dentro de uma formação discursiva).

Se a *escrita* no nosso caso é gráfica, essa não é condição "sine qua non" da *escrita*. Há muitas formas de realização da escrita (pictográfica, gestual, etc.) além da forma gráfica.

Na introdução do nosso trabalho mostramos ainda que também para as crianças afetadas pelo processo de alfabetização a tendência é a de primeiramente produzir algo semelhante aos pictogramas. Mas as crianças não ignoram nunca o discurso onde se inscrevem e podem "escrever" uma carta, por exemplo, muito antes de estarem alfabetizadas.

A produção de formas mais ou menos livres, dentro de um determinado discurso, passa gradativamente à produção de fragmentos gráficos que, ainda como antes, ganham seu sentido no discurso onde se inscrevem. (2)

(2) A criança "lerá" "coisas" completamente diferentes das grafadas, mas sempre passíveis de produzirem um efeito de sentido "adequado" ao discurso de inscrição. A criança está jogando com as paráfrases.

Só muito mais tarde a criança trabalhará com a associação da cadeia fonética à cadeia escrita.

A criança já assume uma posição de sujeito de um discurso, desde sempre, muito antes de escrever silabicamente ou alfabeticamente. (4)

Tivemos também a oportunidade, durante este trabalho, de revermos o conceito de sujeito do discurso.

Como já foi mostrado, então, essa é uma dimensão particular do sujeito da linguagem. Essa dimensão não é simplesmente enunciativa e também não é exclusivamente inconsciente, já que por constituir-se em um discurso, assume (ao mesmo tempo, que é assumido por) todas as determinações ideológicas e históricas que há aí.

O sujeito do discurso nos interessa, pois como vimos, é através do trabalho sobre essa dimensão do sujeito que se pode chegar à transformação da prática pedagógica de ensino de língua materna.

(3) Ficou mais claro para mim a idéia de "cadeias sonoras" na relação com "cadeias significantes" no processo de alfabetização quando assisti ao seminário apresentado por Sônia B.MOTA (nov.93), dentro da área de aquisição da linguagem.

TEXTUALIZAR, então, pode ainda ter a seguinte definição: estar em uma posição de sujeito de um discurso não circular e a partir dessa posição produzir "TEXTO" através dessa prática de "fechamento" que consiste em última instância em "conter", na medida do possível, as ambigüidades provocadas pela dispersão constitutiva (sem nunca o conseguir totalmente), enquanto se produz, nessa prática, novos efeitos de sentido.

A inscrição do sujeito no discurso pedagógico, que é, neste caso, sempre menos determinante, pode ser, então, responsável pela sistematicidade dessa prática.

Em resumo, TEXTUALIZAÇÃO é a prática de produção de "TEXTO", TEXTO entendido aqui como efeito.

Como prática, pode ser uma prática realizada na Escola, ou não. É o que dizíamos sobre uma determinação sempre menos forte do discurso pedagógico: a inscrição em um discurso não circular é imprescindível, mas a inscrição no discurso pedagógico não é fundamental para a realização da prática de TEXTUALIZAÇÃO. O que pode haver no caso de uma inserção do discurso didático pedagógico é um grau maior de sistematização dessa prática.

TEXTUALIZAÇÃO e Letramento se valem de um mesmo conhecimento: a *escrita* (e não o grafismo) enquanto lugar de AUTORIA (menos ou mais forte) (4).

No entanto a TEXTUALIZAÇÃO, como prática, é uma noção que se pretende, antes de tudo, operatória, assim proposta justamente em função de uma preocupação com o ensino da língua materna enquanto disciplina. A TEXTUALIZAÇÃO inclui ainda um trabalho de contenção de significados e ao mesmo tempo de produção de sentidos determinados.

Finalmente mostramos que a compreensão da dimensão discursiva do sujeito fica mais completa quando consideramos que esse sujeito é sustentado pelo processo (pré-consciente) de LEGITIMAÇÃO, além do processo inconsciente de AUTENTICAÇÃO, sendo este último necessariamente interligado ao primeiro. Em razão de ser o processo de AUTENTICAÇÃO um processo inconsciente, ele explica o deslizar do sentido pelas paráfrases passíveis de reformulá-lo no nível do significante.

(4) A relação "Letramento/autoria" está desenvolvida em "Aspectos históricos e a-históricos do letramento" de TFOUNI, L. in Cadernos de estudos linguísticos, 1994, no prelo.

Não é qualquer formulação que entra nessa cadeia, mas por outro lado não há fechamento nesse nível. Trata-se de um trabalho de possibilidades, porém sempre sob as determinações discursivas do processo de LEGITIMAÇÃO.

O processo de AUTENTICAÇÃO explica o movimento (sempre limitado) do sujeito através de paráfrases SIGNIFICANTES.

O lapso, o ato falho etc., são marcas desse movimento que se produzem justamente quando um elemento da cadeia significativa se infiltra em uma formulação, apesar das determinações discursivas mobilizadas no processo de LEGITIMAÇÃO.

Autenticar é re-produzir o original. Esse processo tem a ver com o que Pêcheux classificou como "esquecimento n.1", que diz respeito à unicidade do sujeito: por que o sujeito "esquece" (recalca) suas determinações (SIGNIFICANTES), acredita-se original.

Quanto ao processo de LEGITIMAÇÃO, este refere-se ao que Pêcheux classificou como "esquecimento n.2".

Esse esquecimento dá conta do fato de o sujeito acreditar na realidade do sentido que produz (eu sei o que estou dizendo): por que o sujeito "esquece" (ignora) o universo discursivo onde se inscreve, acredita que seu enunciado não poderia ser outro.

O processo de LEGITIMAÇÃO, então, é responsável pelo apagamento da formação (parafrástica) discursiva de onde o enunciado se despreza, o que produz como consequência "UM" sentido legitimado.

A LEGITIMAÇÃO constitui-se, portanto, em um processo de base para a prática de TEXTUALIZAÇÃO, enquanto que o processo de AUTENTICAÇÃO tende à dispersão, sempre contida nessa prática.

Através do processo de AUTENTICAÇÃO, joga-se com paráfrases (ou melhor, se é jogado), enquanto que através do processo de LEGITIMAÇÃO, fixa-se FORMAS e sentidos.

Gostaríamos de comentar aqui que para o sujeito inscrito no discurso pedagógico, a dificuldade está justamente no fato de que nesse discurso o processo de legitimação é circular, ou seja, fixam-se formas e sentidos já fixados (extraídos dos "textos"). Daí decorre o funcionamento globalmente circular desse discurso e a peculiaridade desse sujeito.

A consequência prática desse fato é a de que as paráfrases que reformulam o sentido não se filiam ao mesmo discurso em que tais textos foram produzidos (enquanto TEXTOS), o que explica um frequente "non-sens" nos fragmentos produzidos na Escola.

Finalmente pudemos mostrar a importância fundamental que tem para nossos propósitos o fato de que "o evento trabalha a estrutura e a estrutura trabalha o evento", mostrado por Pêcheux no seu último trabalho: "Le discours: structure ou événement?"/julho 83 (5)

(5) Trabalho já citado anteriormente (nota 4, cap. 8)

Na verdade, o evento discursivo nos esclarece também sobre a função LEITOR. Isso porque, como dissemos anteriormente, a TEXTUALIZAÇÃO é um trabalho de "fechamento", nunca completamente acabado porque na estrutura, na malha do "textual", haverá sempre aquilo que é lacunar, aquilo que é da ordem da dispersão.

Esses espaços, que nós chamamos "espaços cambiáveis", realizados por pronomes, referência de dia, hora, lugar etc., representam "buracos" que serão preenchidos no evento discursivo pelo sujeito do discurso (na função) LEITOR.

Esses espaços são pontos de contato com uma realidade desse sujeito. Realidade circunscrita e articulada no evento discursivo, e penetrada na estrutura da textualidade.

O evento discursivo consiste no tempo zero e no lugar de origem, como pontos de referência de um preenchimento dos tais "espaços cambiáveis" (hoje, amanhã, daqui a um mês, aqui, você, etc) pelo sujeito (na função) LEITOR (5).

(6) Ao ler em um livro, por exemplo, o enunciado "este ano foi publicada uma nova coletânea de poemas" vamos olhar a data de publicação (evento) do livro que estamos lendo para podermos preencher o "espaço cambiante" realizado na forma: "este ano".

O efeito "TEXTO" é o efeito de realidade e unidade do enunciado, enquanto o efeito AUTOR é o efeito de realidade de um sujeito produtor do discurso.

No discurso didático-pedagógico o sujeito (na função) LEITOR não é mobilizado. O trabalho de "leitura", nesse discurso, se confunde com o trabalho de decodificação, no nível da matéria gráfica, e de "auto-avaliação" (não é para ler, é para corrigir) no nível da escrita.

Queremos explicitar ainda que a Escola só "fixa" o que já está fixado (os textos), através de um processo de LEGITIMAÇÃO circular, justamente porque ela não leva em conta o "evento discursivo": no discurso pedagógico o trabalho do evento sobre a estrutura não é levado em conta.

CONCLUINDO

Para finalizar comentaremos um pouco a análise que fizemos das produções escolares, produções abertas ao exterior da Escola onde existem posições constituintes do sujeito de um discurso não circular, neste caso o discurso radiofônico.

Vimos, que num nível mais profundo de tratamento das questões envolvidas no projeto de produção de emissões radiofônicas, pôde-se chegar à produção do efeito AUTOR.

Entretanto há sempre a possibilidade de um trabalho mais superficial (não foi o caso analisado) que concebe a produção de alunos como ferramentas para avaliação, ou ainda trabalhos onde a produção se textualiza, mas essa TEXTUALIZAÇÃO não se "fecha".

Quanto às práticas onde a produção dos alunos é tomada como ferramenta de avaliação, nós já vimos que razões as explicam: não há "evento discursivo", portanto não há estabilização senão daquilo que já está estabilizado (os "textos"), e o discurso pedagógico aí tem seus determinantes (auto-análise e auto-avaliação - circularidade) mais fortes do que as de qualquer outro discurso.

Outra possibilidade de trabalho, então, é aquela onde a prática de TEXTUALIZAÇÃO acontece, porém não há o "fecho" conclusivo dessa prática, pois a estrutura não é trabalhada pelo evento.

A textualidade, aqui, não mobiliza os tais "espaços cambiantes" onde o sujeito (na função) LEITOR, poderia inscrever-se. Por exemplo, as narrativas, ou os relatórios lidos e gravados na sala de aula, antes dos programas radiofônicos. São produções "fechadas em si" que no momento da emissão no ar, são articuladas a "textos de encadeamento" e aí sim mobilizam esses "espaços cambiantes" (ou cambiáveis), uma vez que passam a fazer parte do todo da emissão.

A terceira forma de trabalho, então, são produções como aquelas da Radio Cartable, realizadas ao vivo ("são exatamente 9h30min") ou como se fosse ao vivo (Toko, hoje), em todo caso são produções em que o sujeito pode inscrever-se enquanto LEITOR, uma vez que há no evento discursivo o ponto de referência (ponto zero) para a constituição do sujeito nessa função.

O efeito "TEXTO" e o efeito AUTOR são coincidentes com a historicização da produção.

Há ainda tantas outras possibilidades de TEXTUALIZAÇÃO que não estão ligadas à Escola, e que não foram observadas aqui (já que isso nos distanciaria do objetivo deste trabalho), mas que poderão ser objeto de trabalhos complementares.

Finalmente gostaríamos de dizer que este trabalho apóia-se na convicção que temos de que é através dessa experiência de autoria (que pode ser individual ou coletiva), que se pode estabelecer uma relação consequente nova entre a capacidade linguística do aluno e sua capacidade de legitimar posições.

BIBLIOGRAFIA

ALLOUCH, J.; FONTAINE, A. et alii _ Littoral, n°9-juin
(La discursivité), Paris, Edition Erès, 1983.

ALTHUSSER, L. - "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat",
La pensée, n°151. Paris, 1970.

ALTHUSSER, L. - Reponse à John Lewis. Paris, Maspero. 1973

AUROUX, S. - Histoire des idées linguistiques T.1 (dir.) 1991.
Philosophie et Langage. Paris. Pierre Margada Ed.

AUTHIER, J. - "Hétérogénéité Montrée et Hétérogénéité
Constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le
Discours." DRLAV , n°26. Paris, Centre de recherche de
l'Université de Paris, 1982.

AUTHIER, J. - "Hétérogénéités Enonciatives", Langages, n°73.
Paris, Larousse, 1984.

AUTHIER, J. - "Table Ronde: Sémantique et Pragmatique", LINX, n°19. Paris, 1988.

BALIBAR, R. et LAPORTE, D. - Le français national. Paris Hachette, 1974.

BARBOSA, J.J. - Alfabetização e Leitura. São Paulo, Cortez ed., 1990, col. Magistério 2.grau, Formação do professor.

BENVENISTE, E. - Problèmes de Linguistique Générale. Paris, Gallimard, 1979-1980, coll. "Tel", t.1 et 2.

CHRISTIN, Anne-Marie (ORG.) - ECRITURES Système Idéographiques et Pratiques Expressives (Actes du Colloque International de l'Université Paris VII, avril 1980). Paris, Le sycomore, 1982.

COLLINOT, A. et MAZIERE, F. - "Les définitions finalisées dans le Dictionnaire Universel de Furetière et dans le Dictionnaire de l'Académie..." , in. La Définition (Actes du Colloque "La Définition" organisé par CELEX). Paris, Larousse, 1990.

DERRIDA, J. - De la Grammatologie. Paris, Les éditions de minuit, 1967.

DETIENNE, M. (dir.) - Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne. Lille, Villeneuve d'Ascq Presses Université de Lille, 1988.

DUCROT, O. - "Presupposés et Sous-Entendus", Langue Française, n°4, 1969.

DUCROT, O. - Dire et ne pas dire. Principes de Sémantique linguistique. Paris, Hermann, 1972.

DUCROT, O. - "Note sur la presupposition et le sens littéral", posface à HENRY (1977).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. - Psicogênese da Língua Escrita 1991. (4a. ed.) Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.

FEVRIER, James G. - Histoire de L'écriture. Paris, Payot, 1959.

FOUCAULT, M. _ "Qu'est-ce qu'un auteur?" , Litoral, n°9(juin).
Paris, Edition Erès, 1983.

FOUCAULT, M. - L'archéologie du savoir , Paris, Gallimard,
1971.

FOUCAULT, M. - L'ordre du Discours (Leçon inaugurale au Collège
de France prononcée le 2 décembre 1970). Paris, Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. - Les mots et les choses . Paris, Gallimard, 1966.

FREINET, . - L'école moderne française. Guide Pratique pour
l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école
populaire. Cinquième édition. Edititons Rossignol, Montmorillon
(Vienne). 1957.

FREUD, S. _ Le rêve et son interprétation, 1901.(tr. fr. Hélène
LEGROS,1925 - Gallimard. Paris.)

FREUD, S. _ Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient,
1905. (tr. fr. Marie BONAPARTE et le Dr.M. NATHAN,1930 -
Gallimard. Paris.)

GADET, F. et PECHEUX, M. - La langue introuvable. Paris, Maspero, 1976.

GADET, F. e HAK, T. - (ORG.) Por uma ANÁLISE Automática do Discurso, 1970. Ed. Unicamp (Trad. coletiva)

GALLO, S. - Discurso da Escrita e Ensino. Campinas, Unicamp, 1992.

GUIMARAES, E. (org.) - História e Sentido na Língua Campinas, Pontes, 1989.

HAROCHE, Cl. - Faire dire, vouloir dire. Paris, PUF, 1984.

HAROCHE, CL.; HENRY, P. et PECHEUX, M. - "La sémantique et la Coupure Saussurienne: langue, langage, discours.", Langages, n°24. Paris, Didier-Larousse, 1971.

HAVELOCK, Eric A. - Aux origines de la civilisation écrite en Occident, Conférences à l'"Ontario Institute for Studies in Education", 1974. (tr. fr. Escobar MORENO, 1981 - Maspero. Paris.)

HENRY, P. - "Constructions relatives et articulations discursives", Langages, n°37. Paris, 1975.

HENRY, P. - Le Mauvais Outil: langue, sujet et discours. Paris, Klincksieck, 1977.

HENRY, P. - "L'histoire n'existe pas?", Studies in the history of psychology and the social sciences, n°3. Roma, 1984.

HENRY, P. - "On ne remplace pas le cerveau par une machine: un débat mal engagé." Intelligence des mécanismes, mécanismes de l'intelligence. Paris, Fondation Diderot Fayard, 1986.

HERBERT, Th. - "Remarques pour une théorie générale des idéologies" Cahiers pour l'analyse, n°2. Paris, 1968.

INDURKY, F. - O Discurso dos presidentes militares : A voz dos quartéis. Tese de doutorado. Unicamp, 1992.

KATO, M. - No mundo da Escrita Uma perspectiva psicolinguística. Série Fundamentos, 1986. Ed. Ática.

LACAN, J. - Écrits, Paris, Seuil, 1966.

LACAN, J. (dir.) - SCILICET (2/3). Paris, Editions du Seuil, 1970.

LECOMTE, A. - "La frontière absente", em MATÉRIALITÉS DISCURSIVES, P.U.L. 1981.

LEMOS, C. - "A Sintaxe no Espelho", Caderno n.10. IEL, Campinas, 1986.

LEMOS, C. - "La specularita come processo costitutivo nel dialogo e nella acquisizione del linguaggio" in., Luigia Camaione, La Teoria de J. Piaget, Giranti Barbera, Florença, 1982.

LEMOS, M.T. - "O Estádio do Espelho como formador da função do Eu tal como nos é revelado na experiência analítica". Texto apresentado no Tempo de escola: transmissão em psicanálise, Campinas, 1991.

ano ?? editora??

MALDIDIER, D. et alii - "Discours et Idéologie: quelques bases pour une recherche" in. Langue Française, Paris, n°5, 1972.

MALDIDIER, D. _ L'inquiétude du Discours (textes de MICHEL PECHEUX choisis et présentés par) . Paris, Editions des Cendres, 1990.

MANGUENEAU, D. - Novas tendências em Análise do Discurso 1989. (Trad. INDURSKY, F.) Ed. da Unicamp/ Pontes.

MAZIERE, F. - "Ecrit/Oral: Deux matérialités pour une même langue", in. Actes du Colloque Unesco, 1990. Paris.

MILNER, J.Cl. - L'amour de la Langue, Paris, Seuil, 1978.

MILNER, J.Cl. - Introduction à une science du langage, Paris, Seuil, 1989.

MULLER, J.P. et RICHARDSON, W.J. - Ouvrir les écrits de Jacques Lacan (Littoral trad. / adaptation de Philippe Julien). Paris, Edition Erès, 1987.

ORLANDI, E. - A linguagem e seu funcionamento. 1987. Pontes ed. (2a.ed.). Campinas.

ORLANDI, E. - Discurso e Leitura, São Paulo, Cortez, 1987.

ORLANDI, E. - "Silence, sens", Colloque d'Urbino, H.Parret (org.) 1988. "Hétérogénéité et silence", in. Les sens et les Hétérogénéités, CNRS, Paris, 1991.

ORLANDI, E. - Terra à Vista, São Paulo, Cortez ed., 1991.

ORLANDI, E. - As Formas do Silêncio. 1992, São Paulo, Unicamp ed..

ORLANDI, E. - "Autoria e Interpretação", 1993, São Paulo, Encontro Linguagem e Psicanálise, P.U.C.de S.P.

PÉCHEUX, M. - L'Analyse Automatique du Discours, Paris, Dunod, 1969.

PÉCHEUX, M. - Les Vérités de la Palice, Paris, Maspero, 1975.

PÉCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. - "La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours", Langages Paris. 1971.Ed. Didier-Larousse.

RANCIERE, J. - Les mots de L'histoire 1992. Editions du Seuil. Paris. Trad. Bras. As palavras da História, Pontes, Educ. S.P., no prelo.

SAFOUAN, M. - "De la structure en psychanalyse, contribution à une théorie du manque", Qu'est-ce que le structuralisme?, Paris, Editions du Seuil, 1968.

SAUSSURE, F. - Cours de linguistique générale (1915), Paris, Payot, 1962.

SMOLKA, A.L. - A criança na fase inicial da Escrita - A alfabetização como processo discursivo. Cortez ed./ed.Unicamp. 1988.

TASTAIRE, R. - "Le Sujet et la Lettre" ,in. Actes du Colloque Unesco. 1990. Paris.

TFOUNI, L. _ "A Escrita - Remédio ou Veneno?" in. Pre-textos de Alfabetização. vol.II., no prelo.

TFOUNI, L. _ "Perspectivas históricas e a-históricas do letramento". in Cadernos de Estudos Linguísticos. 1994, no prelo.

TODOROV, T. _ "Poétique", Qu'est-ce que le structuralisme? Paris, Editons du Seuil, 1968.
