

~~AUTORIA~~

(E)FETO DE RELAÇÕES INCONCLUSAS

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Eduardo Calil Oliveira

e aprovada pela Comissão Julgadora em
23, 02, 95

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

AUTORIA

*(E)FETO DE RELAÇÕES
INCONCLUSAS*

[um estudo de práticas de textualização na escola]

Eduardo Calil

Claudia Thereza Guimarães de Lemos
(orientadora)

Tese apresentada ao
Departamento de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Ciências

Campinas, janeiro de 1995.

Para Rê, pela aliança.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível devido à participação direta e indireta, constante e esporádica - mas nem por isso menos importante -, de todos aqueles que estiveram ao meu redor.

Gostaria de registrar meu agradecimento especialmente:

à escola que autorizou minha entrada nas salas de aula, à Clice e à Eliane, aos pais e às duas meninas, Isabel e Nara, que participaram com entusiasmo de todo o trabalho de coleta de material.

ao pessoal do IEL, principalmente à Carol, à Rose e ao Wilson pela atenção e paciência.

às agências financiadoras CAPES e FAPESP.

aos professores Eni Orlandi, João Wanderley Geraldi, Maria Bernadete Marques Abaurre, Maria Teresa Guimarães de Lemos e Nina Virgínia de Araújo Leite, pelos cursos, discussões e questionamentos que muito contribuíram para o avanço deste trabalho.

à Clotilde, ao Pedro, à Roxane e à Zilma que através da amizade e do respeito ajudaram a enfrentar momentos difíceis desta prática de textualização.

ao Seu Zé e Dona Célia pelo apoio e confiança sempre presentes.

à Rê que participou e participa de todos os momentos de minha reflexão.

à Claudia pela sempre atenta, sincera e rigorosa leitura e orientação e ao Mauro que através de longos silêncios e breves falas permitiu minha escuta. Ambos responsáveis pelos deslocamentos que foram muito além desta tese.

O presente trabalho se propõe a refletir sobre o lugar de autor no processo de aquisição de linguagem escrita, dentro de uma perspectiva não subjetiva do sujeito.

Esta discussão foi realizada a partir de dados coletados em situações escolares, registradas em vídeo, nas quais duas crianças, de aproximadamente 6 anos, escreviam conjuntamente “histórias inventadas” a pedido da professora.

A análise deste material parte do pressuposto de que há um movimento de mútua constituição na relação criança/linguagem (escrita). Desta forma, procurou-se olhar para este processo através de lugares que pudessem indiciar este movimento, abandonando-se a idéia de que tal relação possa se dar a partir de categorias da língua já constituída.

O primeiro ponto a ser discutido procurou mostrar que o processo de produção de texto deve considerar tanto as direções do sujeito sobre o texto, quanto os efeitos do escrito (dito) sobre o próprio sujeito, estabelecendo diferentes posições discursivas e indicando a impossibilidade de se prever de antemão os caminhos daquilo que se vai escrever. Estas movimentações são marcadas por tensões entre sujeito/sentido que colocam em xeque a idéia de linearidade, homogeneidade que o texto final produz.

Outro lugar que permitiu dar uma certa visibilidade para a relação criança/linguagem (escrita) e refletir sobre a noção de autor aqui em jogo foi as rasuras (orais e escritas) deixadas neste processo de produção.

A análise destas marcas apontou para dois modos de funcionamento da linguagem que afetam o sujeito na sua relação com o texto. Por um lado, as posições discursivas relacionadas ao discurso pedagógico em torno do “aprendizado” da escrita. Por outro, o movimento de deslocamento do sentido produzido através do equívoco constitutivo da língua. O processo de ressignificação está relacionado a este movimento, na medida em que garante uma certa fixação destes deslocamentos.

A reflexão em torno da noção de autor prossegue através dos processos metafórico e metonímico que regem o funcionamento da linguagem. Esta discussão permitiu estabelecer algumas relações entre o sujeito e o modo como se engancha em determinados textos (marcados pela historicidade) que acabam produzindo efeitos que exigem interpretação.

Estes três lugares de reflexão sugerem que a posição de autor está relacionada ao movimento inconcluso que caracteriza o funcionamento da linguagem. Os pontos de ancoramento decorrentes deste processo indica a necessidade de se ir em direção a algo que possa ajudar a entender melhor o que os produzem.

Sumário

Apresentação.....	08
Introdução.....	15
1 - As tensões do autor.....	40
1.1 - Autor como indivíduo.....	40
1.2 - Em Foucault, uma outra face do autor.....	47
1.3 - Autor em uma teoria não subjetiva.....	49
1.4 - Ao sabor dos títulos.....	56
2 - X as rasuras de práticas de textualização.....	94
2.1 - Rasura: uma primeira leitura.....	99
2.2 - A heterogeneidade na rasura.....	106
2.3 - Rasura como reprodução da norma.....	108
3 - O equívoco na/da rasura.....	132
3.1 - Uma outra rasura.....	138
3.2 - O equívoco na rasura.....	144
4 - Sujeito(s) a guincho.....	167
Conclusão.....	211
Bibliografia.....	226

Apresentação

O propósito deste trabalho é o de investigar algumas relações entre o “autor” e o texto que possam estar envolvidas em seu processo de produção. Para se investigar tais relações tomou-se como objeto de estudo a narrativa ficcional e a criança em idade pré-escolar que está começando a escrever alfabeticamente suas primeiras histórias.

Procurou-se evitar uma análise descritiva desse processo de produção de texto. Essa forma de se olhar para os dados caracteriza boa parte dos estudos que se preocupam em desvendar tais processos através de marcas lingüísticas, creditando a elas um caráter de transparência, em que não se põe em dúvida aquilo que se vê ou se lê.

Para que fosse possível dar alguma visibilidade a esse processo de produção e, ao mesmo tempo, não lidar com uma noção de linguagem que enquanto sistema de comunicação, optou-se por uma metodologia que permitisse algum tipo de acesso ao modo como a criança relacionava-se com o texto. Uma solução possível, para que a análise não ficasse restrita ao produto textual, ou melhor, àquilo que ficou registrado no papel, foi encontrada na filmagem de situações escolares em que duas crianças estariam produzindo uma única história.

Entretanto, este procedimento metodológico, apesar de permitir resgatar algo não grafado no papel, exigia uma atenção redobrada diante do duplo movimento de transparência, a saber, as “evidências” dos textos e da

discussão entre as crianças. Somente uma posição de dúvida diante daquilo que se vê e se escuta poderia evitar a sedução do primeiro olhar.

Também é preciso dizer que a ordem em que os capítulos são apresentados não corresponde nem a uma estrutura canônica que caracterizam as teses em geral, nem a uma sequência linear na qual se tem um quadro teórico definido, com conceitos e instrumentos previamente consolidados, para depois disso simplesmente interpretar os fenômenos identificados, não afetando de forma alguma a própria teoria.

Com exceção da introdução, na qual se faz apenas uma breve revisão de alguns trabalhos ligados a questão da produção de texto e ao desenvolvimento narrativo, cada capítulo foi escrito com o objetivo de se colocar em discussão uma noção de autor mobilizada pelas questões que as análises dos dados estavam impondo.

As reflexões de Lemos e os trabalhos em Aquisição de Linguagem que seguem suas referências teóricas foram fundamentais e imprimiram um certo olhar sobre o material coletado. Suspeitar das análises de estruturas categoriais que pressupõem a criança como um construtor de hipóteses a partir da apropriação da linguagem adulta, foi a chave para que se pudesse voltar a atenção, não à criança propriamente dita ou àquilo que ela dizia, mas à forma como se dava a relação entre ela e a linguagem, no caso, a linguagem escrita.

Outro ponto importante foi a discussão levantada por Eni Orlandi através do texto “Nem escritor, nem sujeito, apenas autor”. A leitura deste texto trouxe dois referenciais teóricos que permitiram o avanço da questão da autoria dentro de um quadro teórico que supusesse uma abordagem não-subjetiva do sujeito.

Se, por um lado, a reflexão foucaultiana sobre “O que é o autor?” contribui para estabelecer o ponto de partida sobre o qual deveria estar assentado esta reflexão, por outro, a obra de Michel Pêcheux, discutindo os processos discursivos e suas relações com a língua naquilo que definiu como “semântica discursiva”, foi de importância capital para esboçar e fundamentar uma sustentação teórica que pudesse estar sintonizada com o que a análise vinha apontando.

Os efeitos destas leituras foram quase imediatos. O mais efetivo desfez a simulação de evidência do que era dito pelas crianças e também do que era grafado. Para poder manter essa posição era preciso rever, constantemente, o que já se havia feito e assim avançar - através de questões que tinham um efeito bumerangue -, naquilo que ainda pretendia fazer.

É o objeto desta investigação que justifica a busca em torno de uma noção de autor. A criança que produz um texto é autora? De que “autor” se está falando? Que lugar ou quais lugares ela ocupa no texto que produz? Por que ela “decide” colocar uma e não outra palavra? Por que ela apaga o que já estava escrito ou rasura, escrevendo por cima outra coisa? Será que o que ela diz tem algum tipo de efeito sobre ela mesma? Quais? Que caminhos fazem de um texto

um texto? Como e por que certas direções são evitadas a partir daquilo que já foi escrito? Em suma, a questão central era procurar saber quais relações são constituídas entre aquele que produz um texto e o próprio texto e do que depende estas relações.

Para que fosse possível tentar resolver, ou ao menos apontar, algumas respostas para estas questões era preciso abandonar, como já foi dito, o caráter subjetivo, psicológico do sujeito compatível com uma noção de autor presente nas diversas teorias de aprendizagem e nos estudos sobre aquisição de linguagem escrita.

Mas, então, que autor é esse que escapa das teorias subjetivistas? Que noção de autor é possível sustentar a partir das questões que emergem da análise? Foi preciso lidar com uma idéia de não acessibilidade na qual o sujeito estaria inserido através de um processo de assujeitamento. De que ordem é este assujeitamento? Um assujeitamento às formações ideológicas, ao real da língua? O sujeito do discurso defendido pela Análise do Discurso se inscreve em que modo de assujeitamento? Se há uma dimensão inacessível ao sujeito submetido aos efeitos do inconsciente, como propõe a psicanálise lacaniana e é um dos pilares teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, quais as consequências disso para a noção de autor que se está tentando elaborar?

O que se irá ler é exatamente o reflexo do movimento entre a teoria e a análise dos dados. Como qualquer objeto que está em movimento, fica difícil precisar, a olho nu, sua posição. Há soluções que talvez não sejam as mais adequadas, assim como há perguntas que permanecem sem respostas.

Três lugares foram tomados para se discutir esta noção de autor. O primeiro deles é justamente o efeito de unidade que pode ser produzido através de um processo de titulação da história e de nomeação dos personagens. Como poderá ser constatado, este efeito está de alguma forma relacionado com uma idéia de volta sobre o próprio texto, colocando em jogo até mesmo o que se está entendendo por processo de produção de texto.

A rasura também se mostrou como um lugar bastante produtivo para se discutir as relações que se fazem presente nesse processo de autoria. A partir do trabalho de Philippe Willemart e algumas considerações relacionadas ao estudo de Jacqueline Authier, pôde-se estabelecer pontos de reflexão sobre o que estaria produzindo ou mobilizando as rasuras que marcam este processo de produção.

Por fim, tomando a reflexão de Lemos sobre os processos metafóricos e metonímicos que fundam o funcionamento da linguagem, procurou-se relacioná-los com a noção de unidade/coerência e, sobretudo, com as articulações entre tais processos e os efeitos de sentido produzidos.

Os limites do ilimitado de qualquer interpretação surgem tanto como uma evidência quanto como uma imposição. A análise que se faz não escapa disso. A busca do autor neste trabalho não permite supor uma conclusão, um fechamento sem aberturas, sem falhas. Portanto, o movimento em direção a essa noção está apenas começando a se esboçar como um nevoeiro que se dilui

diante de uma floresta: pode-se ver as árvores, mas não se pode ver o que elas encobrem.

Os efeitos do estatuto da noção de autor não se desvinculam da formulação teórica em que ela se insere e, inversamente, a própria indagação em torno da relação da criança com o texto produzido já é efeito dessa base teórica. Dizendo de outro modo, é preciso que a noção de autor seja entendida à luz das análises posteriormente apresentadas para que se possa tentar compreender ao menos parte do funcionamento em jogo na relação autor/texto, assim como a dimensão das articulações entre sujeito/língua/discurso, sem supor aí um indivíduo ou uma criança capaz de monitorar seu texto.

O quadro teórico deve, portanto, ser tomado em relação à análise que o acompanha, e não como algo que pretenda liquidar a questão da autoria. E a análise, por sua vez, deve estar diretamente vinculada a busca teórica do que é o autor e suas relações com o universo de articulações possíveis em que está inserido. É neste pingue-pongue entre teoria e análise que se espera poder contribuir para a discussão em torno da noção de autor, a partir do lugar em que se inscreve este objeto de estudo no processo de produção de texto em situação escolar.

O Homem ou O que,
é o fiscal do bolor para a tocaia dos sentidos?

Hart Crane

De modo geral, o tratamento dado ao discurso narrativo tem tomado a narrativa como objeto já constituído a ser descrito. As perspectivas teóricas que assumem esse pressuposto enquadram-se em três linhas gerais que de uma certa forma estão inter-relacionadas.

Uma primeira linha de investigação seria composta por trabalhos centrados no conteúdo de narrativas, visto enquanto instanciação de estruturas que têm funções como componentes (ação, personagem, tempo, lugar etc.). Esse é principalmente o caso de Propp (1928, 1966), mas também de propostas como as de Greimas (1966, 1973), Todorov (1966), das investigações sócio-lingüísticas iniciadas por Labov (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972) e dos estudos da Lingüística Textual (van Dijk, 1973; 1975; 1976; 1977; 1978; Chabrol, 1973; Halliday & Hasan, 1976; Dressler, 1978; Brown & Yule, 1983).

A segunda linha só se contrapõe à primeira na medida em que se refere explicitamente a uma estrutura do conteúdo de narrativas como uma forma de conhecimento da estrutura de ações no mundo e a seu armazenamento na memória sob a forma de “esquemas”. É a partir do trabalho de Bartlett (1932) sobre memória e, principalmente, do de Minsky (1975) que se desenvolveu a Teoria dos “Schemata” que vem sofrendo variações e modificações ao longo dos últimos vinte anos em diferentes trabalhos (Cf.: Atkinson & Shiffrin, 1968; Tulving, 1972; Schank & Abelson, 1977; Rumelhart, 1975; Rumelhart & Ortony, 1977; Mandler, 1978; van Dijk & Kinstch, 1983 e muitos outros).

A hipótese de que tais “schemata” teriam um papel no processamento tanto de estados de coisas no mundo quanto de textos narrativos está na base de uma terceira linha de investigação. Nela, noções como “script”, “frame”, “schema” são utilizadas para compor modelos explicativos dos processos de compreensão e de produção de textos. Melhor dizendo, ambos os processos envolveriam ativação de estruturas prévias de natureza mental e cuja origem fica por explicar. No sentido em que essas atividades são mediadas por estruturas de ordem mental - não lingüísticas, nem vinculadas a processos sócio-históricos -, é que se pode dizer que essa perspectiva é cognitivista¹.

Quanto aos estudos sobre desenvolvimento da narrativa escrita por crianças a tendência tem sido a de se adotar conceitos e metodologias tanto da Lingüística Textual (Bastos, 1985) quanto da Psicolingüística do Processamento (Rojo, 1989). Daí deriva a tônica descritivista desses trabalhos em prejuízo da formulação de hipóteses sobre o processo de desenvolvimento iniciados nos textos produzidos.

A mesma tendência está representada nos estudos sobre desenvolvimento da narrativa oral principalmente em Nelson (1978, 1985, 1986) e Bamberg (1987). Na medida em que esses autores dizem-se vinculados a uma perspectiva sócio-construtivista ou funcionalista, só a ausência de uma reflexão epistemológica pode explicar a adoção de noções que implicam uma cognição prévia, determinante das atividades lingüístico-discursivas.

1 Alguns trabalhos que tratam dos processos de compreensão e produção de informações tanto no que se refere à produção de texto quanto à leitura podem ser ilustrados através dos estudos de Flower & Hayes, 1977, 1980a, 1980b; Pichert & Anderson, 1977; Chafe, 1980; Gregg & Steinberg, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983; de Beaugrande, 1982a, 1982b; 1984.

Convém ainda notar que, paralelamente a essa linha de estudos sobre desenvolvimento oral de narrativa, encontra-se na literatura pesquisas que visam, por um lado, a partir de um quadro teórico cognitivista-construtivista, ao tratamento específico de fenômenos como anáfora, coesão e coerência textual (Karmiloff-Smith, 1981, 1987) e, por outro, a análise dos “usos metapragmático” dos discursos direto e indireto (Hickmann, 1985, 1987).

Esse paralelismo estaria indicando a insuficiência das perspectivas acima apresentadas para dar conta das relações lingüístico-discursivas propriamente dita dos textos narrativos. Em outras palavras, noções como “script”, “schema”, “superestrutura”, assim como “funções metapragmáticas” e até mesmo conceitos como “sujeito temático” e suas relações anafóricas não têm servido para explicitar as marcas que garantem a “unidade” ou a “coerência” de um texto, camuflando a relação sujeito/linguagem na medida em que a cognição e a representação mental se impõem como um tapume que impede um certo acesso à essa relação.

O predomínio de uma concepção cognitivista do discurso narrativo tem, portanto, impedido não só uma reflexão sobre a narrativa enquanto fenômeno lingüístico-discursivo, como também, o reconhecimento das mudanças de ordem sócio-histórica que a narrativa apresenta no interior de uma determinada cultura e de sua literatura (Michaels, 1991) e de diferenças entre culturas e literaturas no que se refere a esse tipo de discurso (Heath, 1983). Vale ressaltar que o quadro teórico cognitivista tem dado o tom dos discursos que

fundam as investigações sobre o desenvolvimento daquilo que denominam “discurso narrativo”.

É significativo, neste sentido, o não reconhecimento pela Lingüística Textual, pela Psicolingüística e pela Sociolingüística do relevante corpo de conhecimento constituído pela Teoria e Crítica Literária (Cf.: Bakhtin, 1929a, 1929b; Genette, 1972) e pela Crítica Genética (Rey-Debove, 1987; Willemart, 1993). O “saber” desses estudos raramente é levado em conta por essas abordagens, embora com ele se tenha aberto, por um lado, a possibilidade de se refletir sobre a relação entre a fixação de “estruturas narrativas” com o advento da escrita e da imprensa e outras transformações relacionadas à história da narrativa, como o “discurso indireto livre” que é, por exemplo, para Bakhtin (1929a), o produto de uma dada conjuntura sócio-política européia. Por outro, o campo da gênese textual na qual o “percurso” do manuscrito - através de suas rasuras, de suas marcas e anotações que margeiam o texto até que seja definitivamente impresso - tem revelado um outro modo de funcionamento bastante diferente do postulado pelas teorias cognitivistas, funcionalistas e pragmáticas.

Do ponto de vista da aquisição e do desenvolvimento do discurso narrativo, pode-se então destacar uma ruptura entre o oral e o escrito. Esse corte produzido nas investigações parecem apontar menos para uma materialidade específica de cada instância do que para a fragilidade das noções de sujeito, discurso e língua que as fundam. Disso emergem duas necessidades. A primeira é apresentar e discutir o desenvolvimento do discurso narrativo na sua modalidade oral e a segunda é analisá-lo em sua modalidade escrita, sem deixar que a análise

do objeto de estudo obscureça o olhar sobre as bases epistemológicas desses trabalhos e suas consequências sobre a interpretação dada.

Diferentes recortes têm sido feito em torno do desenvolvimento do discurso narrativo oral. É bastante comum em trabalhos nessa área se “importar” conceitos de outros campos de estudos. Sem dúvida alguma, esse movimento de importação sofre um elevado custo que coloca em jogo a sustentação teórica desses trabalhos.

Uma das noções de maior peso nos trabalhos cognitivistas é a de “script”, como já indicado acima. Devido a sua importância, vale considerar sua formulação teórica para que se possa entender melhor sua relação com os estudos sobre desenvolvimento do discurso narrativo oral.

Tomando o processamento de informações no computador como metáfora para o processo de compreensão humana, a noção de “script” está subjacente a uma Teoria da Memória (Minsky, 1975; Schank & Abelson, 1977; Tulving, 1972). A preocupação básica dessas pesquisas está em compreender como a memória é organizada de modo que as informações relevantes sejam acessadas quando requeridas; como um “velho” conhecimento pode ser usado na aquisição de conceitos novos; de que forma um estado atual de conhecimento “modula” as ações de um indivíduo diante de determinadas situações (Rumelhart, 1975; Rumelhart & Ortony, 1977).

Para Schank & Abelson (1977), “script” seria uma sequência ordenada de ações apropriadas a uma contexto espácio-temporal particular e

organizadas em função de um objetivo. Na estrutura de um “script” haveria espaços vazios (“slots”) que seriam preenchidos por informações. Por exemplo, um indivíduo ao ir em um restaurante ativaria uma seqüência de ações como entrar, sentar, olhar o menu, fazer o pedido, comer, pagar e sair².

A noção de “script” também está estritamente relacionada à Teoria das “schemata” apresentada por Rumelhart & Ortony (1977) e à noção de “schema” definida por Mandler (1978).

[esquema é] uma representação organizada de um conjunto de conhecimentos, uma estrutura cognitiva organizada espacio-temporalmente na qual as partes são conectadas sobre bases de contiguidades que têm sido experienciadas. [...] As partes de um esquema consistem de um conjunto de espaços vazios que podem ser preenchidos ou instanciados em um dado momento por valores que têm maior ou menor grau de probabilidade de ocorrer.*³ (op. cit.: 263).

A definição de “schema” e a de “script” guardam semelhanças bastante próximas, podendo-se afirmar que “script” seria um tipo específico de “schema”. Vários outros autores propõem pequenas modificações e re-definições sobre essas noções mas que não alteram substancialmente as bases conceituais que as sustentam.

2 Os empréstimos conceituais a que se fez referência podem ser constatados em vários pesquisadores brasileiros que mesmo assumindo diferentes perspectivas teóricas, trabalham com o mesmo conceito, como no caso da noção de “script” presentes nos estudos de Kato, 1988; Kleiman, 1989; Rojo, 1989; Perroni, 1983; Bastos, 1985.

3 Todas as citações presentes neste trabalho, que foram traduzidas pelo pesquisador, serão indicadas por um asterisco (*).

Diante de tal formulação teórica, vale perguntar que lugar tem a linguagem nesse processo de compreensão e produção de informações. A noção de “representação mental” de um evento ou acontecimento implica uma ordem “lógica” internalizada pelo indivíduo através de experiências diretas ou indiretas, como no caso daquilo que ativa a palavra “restaurante”. Essa ordem se reduz a uma estrutura básica representada internamente que compõe os eventos e está intimamente relacionada à capacidade cognitiva do indivíduo em agir sobre o que faz ou o que diz. Nesse sentido, a linguagem entra como mero instrumento que viabiliza o acesso a esse conhecimento já armazenado na memória. A linguagem portanto é entendida como uma função instrumental que tem um papel pré-determinado pelas estruturas cognitivas.

De que forma as “entradas” de uma palavra podem estar relacionadas a uma informação “armazenada na mente” de um indivíduo, sem que se considere o funcionamento da linguagem? Pode-se ainda perguntar de que ordem são essas informações que prescindem da linguagem e de suas relações com o sujeito.

Estas colocações questionam também as chamadas “bases de contiguidades” que se estabelecem entre informações ou entre eventos. Novamente, o que está em jogo são as estruturas cognitivas que permitem a instanciação de uma informação. Nessa perspectiva cognitivista, o indivíduo pode, através das informações armazenadas internamente e de suas estruturas cognitivas, controlar o sentido do que diz e as direções do seu dizer, bastando para isso que xequê as informações dadas ou “velhas” com as informações “novas”.

Fivush & Slackman (1986), seguindo a perspectiva apontada por Nelson (1977, 1985, 1986), tentam mostrar os processos de aquisição e desenvolvimento de “scripts” em crianças de 3 a 7 anos, através de relatos verbais de experiências vividas⁴.

As autoras enunciam que a formação de “scripts”, enquanto “representação de eventos” organizados espacio-temporalmente, é influenciada por um conjunto múltiplo de fatores cognitivos e sócio-culturais. A aquisição de “scripts” estaria condicionada inicialmente às ações cotidianas construídas no chamado “período pré-lingüístico”, subjacente a uma representação perceptual do “mundo real”.

Desse ponto de vista, “scripts” seriam construções relacionadas a participação de alguém em rotinas sociais, estando subordinados às seqüências dessas ações desenvolvidas cotidianamente e limitadas pelo tempo e pelo espaço.

A atividade lingüística continua relacionada ao plano representacional na medida em que teria o papel básico de mapear o conhecimento adquirido, assumindo, portanto, a narrativa como a percepção de eventos que se encaixariam na estrutura do vivido. A narrativa seria a expressão do vivido. Essa concepção se opõe à de Perroni (1983a), como será discutido seguir.

4 As autoras seguem as bases metodológicas etnográficas elaboradas por Labov & Waletzky, 1967.

Um dos precursores, no Brasil, das pesquisas sobre aquisição de discurso narrativo oral é o trabalho de Perroni (1983a, 1983b, 1986, 1992). O foco do trabalho dessa pesquisadora não é a descrição de estruturas (“esquemas”) narrativas, mas a descrição do desenvolvimento dessa modalidade discursiva na relação da criança com o discurso do adulto.

Assumindo uma teoria que se autodefinia como sócio-interacionista, fundamentada em Lemos (1981), Perroni toma a interação criança-adulto como um fator essencial na aquisição da linguagem, incluindo-se aí o desenvolvimento do discurso narrativo. A ênfase dada à linguagem estabelece uma radical diferenciação dos estudos que se apoiam nos aspectos perceptuais ou nas representações mentais que pressupõem a primazia de uma ordem cognitiva.

A autora define três momentos no processo de desenvolvimento do discurso narrativo de seus sujeitos (duas crianças de 2:0 aos 5:0 anos). Em um momento inicial, o adulto interage com a criança através de um “jogo de narrar”, dirigindo-lhe perguntas do tipo: “- Aonde você foi?”, “- Com quem?”, “- Quem fez x?”, “- Quando foi x?” ou “- O que aconteceu?” (Perroni, 1983a:52) eliciando, desta forma, as primeiras narrativas infantis constituídas dialogicamente e denominadas por “protonarrativas”.

No segundo momento do mesmo processo surgem os “relatos”, as “ficções” e os “casos” e as técnicas primitivas de narrar. Os “relatos” são definidos como uma seqüência de experiências pessoais vividas pelo narrador “recompostas linguisticamente” (Perroni, 1983b:7).

Os recontos de histórias de fadas tradicionais e de outras histórias pertencentes ao repertório familiar são classificados como “ficções”. Elas não se distinguem dos relatos do ponto de vista estrutural, mas apenas do ponto de vista do objeto narrado.

Os “casos” pertencem a uma categoria criada pela autora para dar conta de narrativas que não se enquadravam nas duas classes precedentes, já que representam o cruzamento de “relatos” com “ficções”. Trata-se de narrativas que, embora se iniciem como relatos, não mantêm nem um compromisso com o realmente ocorrido, nem com “a coerência necessária do relato de experiências vividas” (op.cit.:7).

Apesar de Perroni tentar opor-se teoricamente aos trabalhos de linha cognitivista, sua explicação para a instanciação de “casos” está em contradição com alguns de seus pressupostos epistemológicos. Ao falar em “recomposição linguística” de experiências vividas, não estaria ela dando margem a uma interpretação perceptualista, isto é, tomando a linguagem como representação de uma percepção e cognição prévias? Como ela explicaria estas experiências prévias fora do seu caráter discursivo? Nesse sentido, a autora, por um lado, acaba dando um tratamento empírico à interação adulto-criança e, por outro, incorre em problemas já apontados nos estudos criticados acima.

A tensão entre esse viés empirista e os pressupostos da autora emerge no seu uso da noção de “colagem” enquanto recurso de preenchimento de “arcabouços”, definido como “macroestrutura narrativa concreta”. De fato, a colagem aponta para uma apropriação do discurso do outro e não para uma

representação da experiência através da linguagem. Nesse sentido, os usos não seriam uma tentativa da criança de suprir com a ficção suas dificuldades de recompor a experiência vivida, mas sintomas da natureza não analisada e fragmentária de seu discurso narrativo.

Esse procedimento estaria, por um lado, indiciando uma indiferenciação inicial entre “relatos” de experiências vividas e “ficções”. Por outro, o uso de “palavras alheias/discurso do outro” remeteria à questão da “autoria”, isto é, a transformação do “discurso do outro” em “discurso próprio” (Lemos, 1989b). Este aspecto é praticamente desconsiderado por Perroni, que se limita a ver no desenvolvimento do discurso narrativo um movimento que vai da dependência dialógica na constituição inicial para uma “autonomia discursiva” que possibilita a narração por parte da criança sem a intervenção do interlocutor adulto. Por isto, fica sem explicar o que impulsiona esse movimento e sua possível relação com a “autoria” enquanto fenômeno discursivo, conforme se verá mais adiante.

O terceiro momento se dá por volta de 4 anos e é marcado por essa elaboração mais autônoma de narrativas, assumindo o adulto o papel de quem impõem restrições, exigindo coerência, coesão, verossimilhança ou plausibilidade. Esse papel delegado ao adulto mostra novamente uma interpretação empírica da situação interacional, produzindo uma espécie de enfraquecimento dos processos dialógicos centrados na linguagem, propostos por Lemos (1986).

Segundo Perroni, essa mudança nos papéis dos interlocutores aponta para um esforço da criança em se constituir como “narrador”. As características dessa transformação são analisadas a partir do estabelecimento de pontos de referência partilhados ou não com o interlocutor adulto, já que a criança procuraria criar personagens e/ou recriar ações passadas não conhecidas do interlocutor. A importância do “papel” assumido por quem conta uma história fica apenas sugerida no último capítulo de sua tese (Perroni, 1983a) e um pouco mais desenvolvida em Perroni (1986).

Retomando a crítica feita anteriormente sobre o papel da interação nesse processo de desenvolvimento, em detrimento dos aspectos discursivos, mais uma vez fica evidente que a autora considera a mudança de “papel” da criança (do que conta com ajuda do adulto para aquele que narra independentemente) como decorrência das interações e restrições do adulto sobre o discurso da criança. A “unidade” (coesão e coerência) e o “controle” no discurso narrativo é interpretada pelo adulto - e também pela autora -, como uma busca de não-contradição no nível das ações/acontecimentos narrados, sem que a linguagem tenha qualquer peso ou exerça algum tipo de “efeito” nessa busca e nos critérios que a orientam.

Na medida em que termos como “narrador” e “autor” são usados como no senso comum e, portanto, assimilados à criança-indivíduo que conta uma história, mantêm-se na obscuridade as questões sobre os processos de constituição da “autoria” no discurso narrativo. Cabe acrescentar que uma postura empirista perante a interação impede que se reflita o que se está propondo aqui, a saber, a relação entre sujeito e linguagem (escrita) enquanto

fenômenos discursivos, marcados linguisticamente dentro do próprio discurso narrado.

Uma tentativa de aprofundamento das relações entre “narrador”, “autor” e “escrevente” é feita por Rojo (1989) em sua tese de doutorado sobre o desenvolvimento do discurso narrativo escrito. Apesar de tratar da produção escrita e de fundar sua metodologia, e boa parte de sua análise, em bases fortemente cognitivistas, esse trabalho em alguns pontos se aproxima do de Perroni, na medida em que pode se pensá-los como dois pólos de uma mesma questão: por um lado, o efeito da oralidade e, por outro, o da escrita no processo de desenvolvido do discurso narrativo.

O trabalho de Rojo (1989) toma como ponto de partida o quadro teórico cognitivista e assume uma metodologia transversal que enfoca tanto uma análise das produções textuais de crianças de segunda, terceira e quarta série do 1º Grau menor, quanto uma tentativa de análise processual investigando o conhecimento que as crianças têm sobre a estrutura narrativa (“superestrutura”⁵) de alguns desses textos e o processo através do qual pensam essas histórias.

O uso de noções cognitivistas e “procedimentos metacognitivos” - através dos “protocolos verbais” e “técnicas de retrospecção” -, indicam uma certa contradição epistemológica, já que a autora tenta aproximar-se, no final de seu trabalho, de uma abordagem teórica sócio-interacionista.

5 Confira a definição e uso dessa noção em van Dijk & Kintsch, 1983.

Na tentativa de compreender o processo discursivo presente no desenvolvimento do discurso narrativo escrito, a autora definiu “índices pragmáticos-interacionais da relevância das condições de produção da escrita no processo que engendrou o produto textual”. Dos três “fatores de análise” que compõem esses “índices”, o primeiro deles relaciona-se com as possíveis interações entre o “produtor do texto” e seus “interlocutores prováveis” (professor, personagem, leitor pressuposto etc.). O segundo, com as interações do “autor”/“narrador” com os personagens criados, isto é, por exemplo, quando o produtor do texto “cria” personagens em primeira pessoa (“eu”), personagens ficcionados com o nome próprio, o nome de colegas ou do professor. O último fator de análise refere-se aos tipos de discurso (direto ou indireto) interpretado pela autora como produto das relações entre o produtor do texto, o narrador, os personagens e os interlocutores.

Apesar de também não aprofundar as definições e diferenciações entre “autor”, “narrador”, “sujeito-escrevente”, nem de fazer uma análise lingüístico-discursiva dos discursos reportados (discurso direto e indireto), Rojo indica esses três fatores como sendo fundantes na emergência do “narrador”, e conseqüentemente, da “autoria”. Além disso, ao analisar o entrecruzamento desses três fatores com outros, ela constata a presença de “papéis” assumidos por quem escreve, como por exemplo, o de “participante”, “espectador”, e o uso de “máscaras” e “vozes” que comporiam as falas do narrador, dos personagens, dos interlocutores.

No entanto, um dos pontos que fica por ser desenvolvido e explorado no estudo de Rojo é como o “sujeito-escrevente” diferencia-se daquilo

que ela denomina de “voz” do “narrador” e de que forma ela é constituída e diferenciada das outras “vozes”. Ela enuncia a importância dessas questões, sem explorá-las em profundidade.

Mesmo procurando pautar sua base teórica em um paradigma sócio-interacionista, fica difícil para a autora evitar os problemas produzidos por conceitos e metodologias cognitivistas. O uso quase empírico de termos como “condições de produção”, “interlocutores prováveis”, assim como o de procedimentos de origem cognitivista como os procedimentos de coleta “introspectivos” (protocolos verbais e retrospectões) reservam à linguagem um papel semelhante aos trabalhos já criticados. A própria definição do termo “papéis”, assumidos por aquele que escreve ou que lê, coloca em dúvida se esses “papéis” seriam lugares ocupados pelos interlocutores determinando assim o discurso ou, ao contrário, se seria a atividade discursiva que determinaria esses “papéis”. Em outras palavras, o que Rojo está denominando de “papéis” (sociais?, discursivos?) é originário de elaborações independentes do lingüístico ou trata-se de uma formulação discursiva das instâncias enunciativas?

Sua argumentação indica que esses “papéis” são o resultado de práticas interacionais estabelecidas ao longo do desenvolvimento infantil que criam “lugares de visão” ou “perspectivas” de “participante/observador/espectador” (op.cit.:386) vivenciados pela criança. Tomando, então, diretamente a noção de “autor” de Bakhtin (1929b), a autora não aceita a existência inicial de um “lugar de autor”. A criança atuaria discursivamente como “enunciadora” (“criador e experienciador de perspectivas” (op.cit.:404)) que (re)constrói um discurso “insólito”.

Assim, a criança no papel de espectador/enunciador seria somente capaz de criar o “cenário” de uma narrativa. Somente quando a criança assume um “lugar de autor” é que ela seria também capaz de criar na narrativa ficcional a “superestrutura de complicação”. Para tal processo é necessário que a criança, enquanto “autora”, se extraponha à(s) perspectiva(s) do(s) personagem(ns). Esse movimento supõe, portanto, um sujeito fora da linguagem capaz de controlar e monitorar seu processo discursivo - como afirma a autora -, e não um sujeito que “sofre” de alguma forma os efeitos da linguagem.

Os trabalhos de Perroni (1992) e de Rojo (1989), mesmo que com preocupações diversas, com problemas teóricos não resolvidos e tratando de modalidades discursivas distintas, têm uma importância capital, pois indicam um fértil espaço para a investigação lingüístico-discursiva referente à relação do sujeito com a linguagem constituída através do discurso narrativo ficcional.

Mais recentemente, alguns trabalhos têm procurado rever e aprofundar, de formas diferentes, as constituições e/ou inter-relações das denominadas “perspectivas enunciativas” assumidas pelo sujeito-falante tanto nos processos de aquisição de linguagem oral (Lemos 1988, 1989a, 1989b, 1991) quanto no processo de letramento emergente (Rojo 1991a, 1991b).

Rojo (1991a, principalmente, 1991b), ao analisar duas seqüências interacionais - jogo de papel (“brincar de casinha”) e jogo de contar (episódio de “book-reading”) - em universo familiar, tenta explicar o inter-relacionamento de “papéis” e “perspectivas” no processo de constituição de narrativa oral e do

lugar de terceira pessoa extraposta a partir de sua leitura de Fontana (1989). Ela mostra como a articulação desses jogos se dá e propicia a participação da criança em situações interativas.

As inter-relações entre as “perspectivas enunciativas” e os “papéis” assumidos e negociados pelos interlocutores em diferentes jogos interacionais (de contar, de papéis, de reconhecimento de figuras) presentes no letramento emergente, constituiriam a articulação do caráter monológico da narrativa e a manutenção da terceira posição extraposta (narrador).

Esse lugar que, segundo Rojo, é fortemente caracterizado na narrativa escrita e instanciado, entre outras práticas, através das situações de “book-reading”, nesse contexto familiar e social, é o articulador da inter-relação entre a constituição da narrativa oral e escrita no processo de letramento.

Isso quer dizer que o “lugar do narrador” no discurso narrativo oral é permeado pelo discurso escrito. Dessa forma, pode-se partir do pressuposto de que a criança, ao começar a produzir (escrever) suas primeiras histórias, já terá iniciado seu processo de letramento e experienciado esses lugares enunciativos, relativamente a seu grau de letramento.

Rojo parece deixar claro que esses “lugares” têm uma origem interacional e são ocupados por indivíduos capacitados para tal. O sentido do termo “práticas discursivas” restringe-se às relações interindividuais que se estabelecem a partir de diferentes portadores de texto, como já afirmava no trabalho anterior. Os aspectos lingüístico-discursivos ficam submetidos a essas

práticas, dando à noção de “papel” ou “lugar” um estatuto descritivo que mantém algum tipo de relação com a “experiência” vivida pela criança. Desse modo, apesar de afastar-se de uma abordagem cognitivista, seu referencial epistemológico não parece ser suficientemente forte para sustentar uma posição que coloque a linguagem no centro deste processo.

Em contraste à posição de Rojo, Lemos (1989b) põe em questão o pressuposto geralmente assumido em propostas interacionistas de que a criança fora e antes da linguagem tem condições de acesso a si e ao outro enquanto “individualidades”, “subjetividades”. Toma, então, como objeto de estudo a aquisição de pronomes pessoais e flexões verbais como índices desse processo de diferenciação e não como marcas de uma “subjetividade” anterior.

A autora procura mostrar a dificuldade desse processo através dos “erros” e hesitações da criança no uso dessas categorias lingüísticas. Alguns desses “erros” indicariam a dificuldade de sustentar a posição de terceira pessoa, isto é, em estar no lugar do terceiro externo (extraposto), a partir do qual poderia objetivar tanto a si mesma como “autor” quanto aos personagens. Para a autora, esse movimento da linguagem - instaurado pelas mudanças de “posições discursivas” - foi também inicialmente caracterizado como “deslizamento de perspectivas enunciativas”.

Apesar de já falar em “movimento da linguagem” e não se prender a uma análise de práticas interacionais, Lemos, nesse trabalho, considera a existência dessas “perspectivas enunciativas” ainda como um “movimento de extraposição”. Essa abordagem e os conceitos usados acabam dando margem a

interpretação de um sujeito que atingirá, no percurso do seu desenvolvimento, uma relativa “autonomia discursiva” (capacidade de discretização e de categorização). Essa “autonomia” parece supor um sujeito autônomo, não atravessado por um “efeito (ilusão) de autonomia” provocado pela própria linguagem.

Em trabalhos mais recentes, Lemos (1992a, 1992b) tem reelaborado sua reflexão teórica sobre aquisição de linguagem, buscando uma maior coerência interna com o pressuposto assumido. Segundo a autora (1992a), é a própria linguagem que instanciaria esses “papéis” e as próprias práticas interacionais durante o processo de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a noção de “posição discursiva” não mais estaria equacionada à “perspectiva enunciativa”, mas se aproximaria da definição do termo “funções enunciativo-discursivas” (Orlandi, 1988:76) na Análise do Discurso de linha francesa. Essa discussão será retomada posteriormente.

A interpretação dada pelas teorias cognitivista e interacionista de viés empirista sobre as “atitudes autônomas” da criança frente a produção de linguagem (escrita) acaba sendo colocada em xeque. Com isto, questiona-se também o movimento da criança em direção ao texto, como por exemplo, a partir do conhecimento que detém sobre a escrita, “reler” o texto e modificá-lo, “selecionar” o léxico mais apropriado, “perceber” possíveis incoerências ou falhas de continuidade da história ou então “inserir” personagens ou mais informações sobre estes ou fatos e acontecimentos por eles vivenciados.

Na mesma linha de argumentação, também faz-se necessário repensar as “manifestações” de representação de interlocutor como uma construção necessária da criança para que assuma uma “posição extraposta” e compreenda as características da linguagem escrita, uma vez que o interlocutor não seria mais empírico - como supõe os estudos sobre desenvolvimento do discurso narrativo oral -, nem internamente representado.

Do que precede surge a questão: como tratar o processo de produção de texto quando duas crianças escrevem juntas uma mesma história?

Este problema será somente melhor elaborado quando for discutido e analisado o *corpus* desta pesquisa. Porém, não se pode deixar de apresentar a metodologia inicial e suas delimitações posteriores, ocorridas em função do modo como o material coletado afetou o pesquisador. Explicitando com maior clareza, o processo de constituição do *corpus* não se deu previamente à coleta ou se apresentou pronto já no projeto de pesquisa. É um caso de mútua constituição. Do mesmo modo em que o olhar definiu o *corpus*, o próprio *corpus* produziu sentidos para este olhar.

Nesta direção é que se pode justificar os procedimentos metodológicos iniciais e suas transformações no decorrer deste processo. Fato que não o invalida, ao contrário, o constitui.

A proposta metodológica procurou preservar as características contextuais das produções feitas por crianças. A escola é o lugar institucional autorizado ao ensino da escrita. Devido a isto, optou-se por concentrar a maior

parte da coleta de dados dentro da sala de aula, procurando não interferir nas propostas pedagógicas feitas pelo professor.

Aproveitando uma destas propostas que tinha como objetivo a produção de textos, o pesquisador optou por registrar em vídeo, mensalmente, atividades de produção de narrativas ficcionais. Como não se estava interessado unicamente no produto textual, mas sim no processo que levou a tal produto, foi definido que se iria acompanhar longitudinalmente duas crianças da mesma sala de aula e em situações que deveriam escrever em conjunto um mesmo texto⁶.

Foram selecionadas duas crianças com aproximadamente 6 anos de idade. Dos critérios para a escolha apenas dois pontos se colocaram como fundamentais:

- a) crianças que já estivessem minimamente compreendido o sistema de base alfabética;
- b) crianças que não se inibissem diante de uma câmera de vídeo, tivessem boa relação pessoal e falassem alto.

O pesquisador acompanhou-as desde o início do semestre letivo de 1991 (último ano pré-escolar) até o final da 1ª série do 1º Grau menor, concluída em 1992. A escola pertencia à rede particular, atendendo à classe média e média alta da sociedade paulistana.

6. Este tipo de proposta de produção de texto é bastante comum na escola em que foi realizada a investigação.

Isabel, que no início da filmagem, em março de 1991, estava com 6:5 (seis anos e cinco meses) de idade, tinha um irmão de 10 anos e uma meia-irmã (por parte de mãe) de 18 anos. Seu pai era professor universitário. Sua mãe era proprietária, professora e coordenadora da área de Artes da escola na qual estudavam as duas crianças.

Nara estava com 5:9 (cinco anos e nove meses) de idade. Seu único irmão tinha 9 anos e cursava a 4ª série da mesma escola. Seu pai era médico-psiquiatra e sua mãe trabalhava com publicidade. Na época, ela cursava o programa de pós-graduação em nível de mestrado, em Multimeios, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

O acompanhamento longitudinal pretendia desvendar um processo de desenvolvimento em que a criança saísse de um lugar menos autônomo em relação à sua produção escrita para uma maior autonomia e, portanto, de maior controle sobre aquilo que escrevia. Durante a reflexão feita através da análise do *corpus* foi sendo revisto este objetivo de localizar um processo evolutivo ou de construção, considerando não somente o que estava sendo analisado, mas sobretudo o quadro teórico de referência.

Como poderá ser conferido posteriormente, as situações analisadas têm uma característica bastante particular, pois o fato de haver duas crianças conversando sobre o que irão ou não escrever produz um efeito diferenciador em relação à maioria dos trabalhos sobre processo de produção de texto. Isto não quer dizer que há uma transparência naquilo que é dito, nem que a “empiricidade” do dito e do escrito se sobreponham enquanto evidência. Na

verdade, o processo discursivo que marca toda esta situação, produz uma especificidade que seria completamente diferente caso somente houvesse uma criança produzindo o texto ou somente fosse possível o acesso ao produto textual.

Este procedimento metodológico justifica-se uma vez que se pretendia registrar os tropeços dos caminhos, das direções nas quais iria a história. Por exemplo, no momento em que se decide qual vai ser o título ou o nome de um personagem, escrevendo-o no papel, todas as outras possibilidades de titulação ou nomeação que estavam presentes na discussão são apagadas e com elas a tensão entre o que se pode e o que não se pode dizer. O produto textual, apesar de ser um índice importante para se inferir alguns movimentos registrados no papel, produz a ilusão de que não houve conflitos ou embates entre os sentidos e os sujeitos.

Outro ponto importante a se discutir é a forma como cada uma das crianças intervém durante o processo de produção de texto. Poderia ser antecipado que o modo de funcionamento ou a forma como cada uma está afetada pela linguagem é que produz uma diferenciação na relação com o texto, mas também no processo de sua produção. Isto ficará mais claro quando as situações estiverem sendo apresentadas e discutidas. Por ora, vale antecipar que estas características serão determinantes na configuração das situações analisadas e nas direções que toma cada história produzida.

Em geral, o professor solicitava às crianças da sala, inclusive Isabel e Nara, que escrevessem, em dupla, uma “história inventada”. Para

algumas poucas situações, durante o segundo ano de coleta de dados, foram dados títulos e, eventualmente, feito uma roda com toda a classe para se conversar sobre o que poderia ser escrito a partir do título sugerido. Em outros momentos, o professor pediu para que as duas crianças fossem produzir o texto em outra sala devido ao comprometimento dele com outras atividades. Nestes casos, o pesquisador levava as crianças para uma sala ao lado, vazia, e procurava garantir a realização daquilo que o professor havia solicitado. Foi combinado com as crianças que as histórias que estavam produzindo seriam compiladas em um livro até o final de cada ano.

Não se está querendo afirmar aqui que a filmagem do processo de produção de textos em dupla é o procedimento adequado para se evitar uma leitura descritiva. Ao contrário, pode provocar maiores dificuldades devido à idéia de “dupla transparência”, comentada na apresentação deste trabalho. Mas, sem dúvida alguma, é importante reconhecer que os efeitos produzidos sobre o pesquisador, a partir deste recorte metodológico, acabou por apontar e até mesmo precisar melhor o próprio objeto desta investigação, ultrapassando os limites empíricos comumente relacionados ao processo de produção de texto.

A análise decorrente dos dados coletados, pôde conduzir e, por causa disso, exigir interpretações em que se pudesse tomar a relação da criança com o texto não como uma forma de controle ou uso do conhecimento desta sobre a linguagem, mas sim como efeito de articulações entre sujeito, língua e discurso, no qual não caberia entender aquele que produz o texto como autor ou como indivíduo-autor.

As duas crianças, pertencentes ao mesmo grupo sócio-econômico que aquelas investigadas nas pesquisas discutidas acima, começam a produzir textos solicitados, principalmente, pela Escola. Desse lugar institucional, como será que se estabelecem relações entre elas e a linguagem (escrita)? Que relações são essas? Tais relações apontariam para uma noção de autor? Que autor é esse?

As tensões do autor

Há um segredo nas palavras quando juntas.
Jean-Claude Lauzon

Qual ou quais as relações entre o sujeito e o texto produzido em uma situação escolar? Como elas se estabelecem? Pode-se supor uma noção de autor atravessando essas práticas? De que autor se está falando? Estas questões colocam a necessidade de se refletir sobre o que se está entendendo por “autor”, seu estatuto teórico e sua relação com o texto.

A partir do estabelecimento de algumas características que possam ajudar a localizar de que lugar se está falando, pretende-se aprofundar esta discussão através da análise do processo de produção de textos em um contexto de sala de aula.

1.1 Autor como indivíduo

Segundo Barthes (1964), há uma diferenciação entre o “escritor” e o “escrevente”. O primeiro *trabalha* a sua palavra, envolvendo-se funcionalmente nesse trabalho que o constitui. O segundo toma a palavra como um meio voltado para um determinado fim, cujo objetivo pode ser explicar, testemunhar, ensinar etc.

O escritor está relacionado ao autor literário e, no domínio da teoria e da história da narrativa, o autor é

uma entidade materialmente responsável pelo texto narrativo, sujeito de uma atividade literária a partir da qual se configura um *universo diegético* com as suas personagens, ações, coordenadas temporais, etc. A condição do autor liga-se estreitamente às várias incidências que atingem a *autoria*: nos planos estético-cultural, ético, moral, jurídico e econômico-social, a autoria compreende direitos e deveres, ao mesmo tempo que atribui uma *autoridade* projetada sobre o receptor; assim, pode dizer-se que a produção da narrativa “implica não só um emissor, receptor e mensagem, mas também um certo potencial para uma atividade discursiva bem sucedida, a qual depende, para a sua realização, da autoridade do emissor e da validação, pelo receptor, dessa autoridade” (Langer, 1981:82) (Reis & Lopes, 1988:14) (grifo meu).

Essa definição apresentada no Dicionário de Teoria Narrativa deixa claro que há uma *responsabilidade* no processo de criação de um texto. O autor é um indivíduo visto como criador desse tipo de texto e essa responsabilidade material produz perante o leitor uma certa *autoridade* sobre aquilo que escreve, que deve ser reconhecida pelo próprio leitor.

O termo “autor” também demanda uma intrincada rede de formulações teóricas (e técnicas) transformadas e ampliadas através da história de sua elaboração. Historicamente, sua emergência deu-se devido a necessidade de “alguém” tornar-se responsável por aquilo que diz (escreve). A marca do nome próprio na obra garante, ainda que de forma nem sempre precisa e confiável, a propriedade, os direitos, a origem e a responsabilidade social daquilo que foi dito e de quem disse.

Essa *responsabilidade*⁷ também se exerce institucionalmente, na medida em que o controle pode ser operado por sistemas morais e jurídicos sobre o indivíduo-autor. Um controle social que se dá sobre o autor e que, de certa forma, o autoriza enquanto tal, criando um “corpo” sobre o qual tanto podem recair sanções e penas quanto glória e reconhecimento⁸.

Nesse sentido, deve-se considerar que a construção do autor enquanto fonte do seu dizer se dá em dois sentidos inter-relacionados. O primeiro assume o *autor como responsável* pelo que diz e o segundo está relacionado ao *controle social e institucional* que autoriza o seu dizer. Aqui parece haver um movimento paradoxal constitutivo do processo de autoria. Ao mesmo tempo em que o autor é responsável pelo dizer, esse dizer está submetido às condições históricas, sociais e ideológicas.

A necessidade de responsabilidade parece estar vinculada ao indivíduo-autor na medida em que é necessário uma concretude sobre a qual se deve dirigir as punições ou restrições suscitadas pelos sentidos liberados por um texto. Cabe ressaltar que até o Renascimento as obras não eram assinadas, o que vem mostrar que a idéia de autoria e a categoria de autor se transformam através de um processo histórico. Como tem defendido Orlandi (1990, 1992, 1994), o autor do século passado não é mais o autor do século XX. Suas transformações

7 Esta observação foi sugerida pelo prof^o J. Wanderley Geraldi, a quem agradeço a leitura cuidadosa feita sobre a primeira parte deste capítulo.

8 Vale a pena chamar a atenção para o fato de que o termo autor e sua relação com a obra passou a ganhar sentidos a partir da Idade Média. Provavelmente, isto está relacionado com a necessidade de controle a ser realizada, por exemplo, pela Igreja e pela Inquisição.

estão relacionadas às condições de produção que supõem, entre outras coisas, a invenção da imprensa e os avanços tecnológicos, mobilizando assim outras formas de autoria.

A escrita, na sua especificidade, impinge a quem escreve a obrigação de assumir o que escreveu. O ditado popular “escreveu não leu, o pau comeu” pode ser tomado como um dos reflexos dessa característica que, apesar de também estar presente na oralidade, encontra-se nela diluída.

O termo “autor”, na medida em que supõe responsabilidade e autoridade dadas através de um jogo de relações entre “emissor” e “receptor”, estaria indicando uma exterioridade constitutiva do ato de criação literária. Ou seja, ser autor não depende da *vontade* do indivíduo, nem pode ser reconhecido através da afirmação de alguém: “eu sou autor!”. O autor estaria vinculado às condições de produção dadas por determinadas formações sociais e imaginárias (Pêcheux, .1969, 1975).

De certa forma, do ponto de vista da Teoria Literária, a noção de responsabilidade estaria implicando uma individualidade autônoma, controladora dos sentidos e da própria linguagem: o que faz daquilo que foi escrito como de responsabilidade de alguém. Responsabilidade relativamente ao que escreveu e aos sentidos que do texto “emanam”. Por outro lado, isso não quer dizer que o autor está livre das coerções sociais, nem da possibilidade de se dar um sentido completamente “diferente” daquele pretendido por quem produziu a obra.

Na história há inúmeros casos que mostram isso. Para citar dois exemplos bastante diferentes, mas submetidos a “controles” que aparentemente teriam um funcionamento semelhante, basta olhar para algumas músicas populares compostas durante governos militares no Brasil ou a condenação à morte do escritor Salman Rushdie pelo governo iraniano.

Nessa perspectiva, o autor pensado enquanto *criador* de uma obra literária, acaba também sendo responsável pela criação e pelo sentido do que diz. Isso permite supor que o autor-indivíduo pode escolher a *melhor* forma de dizer aquilo que pensa⁹.

Um bom exemplo disso, pode ser tomado na citação abaixo, na qual Toledo (1994) analisa a especificidade do texto narrativo e a relação entre o escritor e o personagem.

um professor há de expressar-se como um professor, um empregado na construção civil como um empregado na construção civil. Ou seja, o problema, aqui, não é, muitas vezes, o escrever, mas o *escolher* o *selecionar* o que se vai escrever. *Significativo*, por sua vez, implica que as palavras não sejam gratuitas, colocadas apenas para manter a função fática, isto é, para instaurar ou facilitar a comunicação. Fugir ao clichê, às frases feitas, por exemplo, é fundamental. (op. cit.:6).

Esse lugar em que é colocado o autor em relação à sua obra, parece funcionar mais como um *efeito da escrita* do que propriamente da relação

9 As noções de “extraposição” e “excedente de visão” apresentadas por Bakhtin no texto “Autor y personaje en la actividade estética” (1979), escrito entre 1920 e 1925, supõe essa relação entre o autor e o que dizem seus personagens.

entre o escritor e a escrita. Parece ser esse efeito que produz o descolamento entre o autor e o texto que produz, apagando os confrontos deste com a linguagem.

Essa noção de autor não impede que se considere uma não-coincidência entre o escritor e o autor. Um escritor pode, a cada obra, *criar* lugares de autoria diferentes.

O estatuto teórico dessa noção, no entanto, parece alçá-lo a uma concepção psicologizada, na qual o escritor(autor), justamente porque é entendido como *indivíduo materialmente responsável* pela criação, acaba sendo excluído da relação com o texto, na medida em que parece operar sobre todas as possibilidades de significação do dizer. É essa idéia de responsabilidade que impõe uma relação de controle sobre aquilo que se diz¹⁰.

Um dos pontos de resistência que essa visão sobre o processo de produção literária provoca, diante das questões levantadas na análise do *corpus* desta pesquisa, é precisamente a relação entre o autor e linguagem. Isto é, ao entender o autor como algo exterior ao objeto que *cria* (o texto ou a obra) instaura-se a impossibilidade de se refletir sobre os meandros dessa relação.

Como lidar com uma interpretação da noção de autor e da relação sujeito-texto que, sem negar uma idéia de responsabilidade e de controle (social) dos sentidos, tome a linguagem, e não o indivíduo ou as instituições (aparelhos

¹⁰ Atualmente, vários estudos em Crítica Genética têm apontando para uma relação constitutiva entre texto e autor, isto é, há uma relação de mútua significação no processo de criação literária.

ideológicos), como o elemento determinante desses efeitos de responsabilidade e controle?

O ponto de reflexão que se está procurando elaborar - e que procura escapar de uma visão individualizante ou do que dela decorre teoricamente -, é justamente aquele que possibilita uma articulação entre o produtor de um texto e suas relações com a linguagem. Articulação que será pensada na produção de linguagem escrita em circunstâncias não literárias, diferenciando-se dos estudos em Teoria Literária.

Para que isso se efetue, este trabalho não terá como enfoque o produto empírico (texto) produzido por alguém (autor), mas sim o que se costuma definir como “processo de produção escrita” em condições particulares propiciadas pela escola nas quais crianças estejam envolvidas. Vale dizer que esse enfoque do objeto de estudo e da metodologia utilizada será determinante nesta reflexão¹¹.

Neste sentido, a busca do autor não deve ser tomada como uma necessidade de se estabelecer seu estatuto no discurso narrativo ficcional ou na narrativa em si, mas antes, de se pensar esta busca a partir do objeto de estudo desta pesquisa e da análise que se faz.

11 Saber por que a escola toma a narrativa ficcional como uma referência para as primeiras produções de textos por parte da criança ou ainda, dizer qual é a função da narrativa neste contexto, são questões que estão fora do escopo deste trabalho. Vale dizer, porém, que é comum supor uma certa “naturalização” desse tipo de texto e desse processo de produção. Visão simplista que apaga todo o processo histórico que determina, ao menos em parte, esse tipo de prática escolar.

1.2 Em Foucault, uma outra face do autor

Um interessante ponto de partida pode ser a reflexão em torno da noção de autor elaborada por Foucault (1969, 1971). Ao relacioná-la à “obra”, tomando como referência as Escrituras Sagradas, ele mostra que a passagem de um “sujeito religioso” submetido à autoria do texto sagrado para um “sujeito jurídico”, já não implicado nessa autoria, representa o apagamento do Autor.

Foucault procura desfazer-se do todo aparente e unitário que a obra e o autor parecem criar em torno de si, concentrando-se na relação deste com aquela. A partir de uma noção de discurso, ele põe em questão essa relação, colocando em xeque justamente a noção de unidade da obra e da individualidade do autor e vinculando essa relação ao seu desaparecimento¹².

Para ele, a noção de autor somente se aplicaria às Grandes Obras - instâncias fundadoras - tanto da Ciência como da Literatura. O lugar vazio deixado pelo Autor seria então preenchido por uma “função-autor” relacionada a um certo tipo de discurso. Isso quer dizer que uma carta privada, um contrato, um texto anônimo não têm um autor. Para ele, a função-autor caracteriza um modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade (Foucault, 1969:46).

A função-autor teria, então, quatro características básicas:

12 A fugacidade da relação autor/texto inscrita na permanência que monumentaliza (no sentido foucaultiano) a escrita e “mata” o autor também está presente no trabalho de Derrida (1971). No entanto, falar da “morte” do autor a partir da reflexão de Derrida, não é possível dentro dos limites desta investigação.

1. está ligada ao sistema jurídico-institucional que encerra, determina, articula os universos dos discursos;
2. não se exerce uniformemente nem da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização;
3. não é definida pela atribuição espontânea de um discurso a seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas;
4. não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, pode dar lugar simultaneamente a vários “eus”, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (op. cit.:56,57).

Foucault apresentou essas características como parte daquilo que seria um projeto que não chegou a desenvolver sobre o Autor. Prova disso é o que ele mesmo diz sobre o modo selvagem com que menciona Marx, Saussure e Freud, como Autores, uma vez que essa questão mereceria maior elaboração. Apesar disso, sua tematização pode servir como um detonador de reflexões que buscam um sentido para esse termo.

É preciso ressaltar que Foucault fala de uma perspectiva bastante particular, analisando tanto os modos de existência histórica dos discursos e daquilo que seria uma obra em sua relação com o autor, quanto as posições discursivas em funcionamento que afetam a função-autor.

Para ser mais preciso, quando Foucault fala em função-autor e a relaciona ao funcionamento e às regularidades de alguns discursos no interior da sociedade, ele está diferenciando uma noção de autor entendido como autor de

um ou vários textos a quem se pode atribuir uma determinada produção escrita, daqueles autores que produziram algo a mais do que obras literárias, textos religiosos canônicos, proposições e enunciados matemáticos. A estes ele denomina de “fundadores de discursividade”: aos autores que produziram as possibilidades e as regras de formação de outros textos (op. cit.:58). Segundo Foucault, somente homens como Marx, Saussure e Freud poderiam ser considerados Autores.

Não é desse lugar que se irá analisar os textos produzidos pelas crianças, já que não se pode supô-las como “fundadoras de discursividade”, mas essa reflexão em torno da autoria não deixa de ser interessante na medida em que possibilita uma leitura não psicologizante da noção de “autor”.

A reflexão de Foucault sobre o autor se dá no sentido de desfazer a evidência de unidade da obra, de autor enquanto indivíduo. Isso se constitui como um deslocamento teórico fundamental. Uma primeira questão é tentar estender ou traduzir sua formulação para o objeto de investigação desta pesquisa. Dizendo de outro modo, é preciso continuar operando o deslocamento proposto por Foucault, visto que esse é um primeiro passo na direção de uma teoria não subjetiva do sujeito.

1.3 Autor em uma teoria não subjetiva

Para Foucault, como já foi discutido, o lugar de autor está identificado com o “princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de

suas significações, como centro de sua coerência.” (1971:11). Ele enuncia ainda que o “princípio de autoria” não é válido para todos os tipos de discursos.

Uma das poucas ressonâncias dessa reflexão sobre o autor encontra-se no trabalho de Orlandi (1988) e Orlandi & Guimarães (1987). Procurando estender esse “princípio” à relação do sujeito com o texto produzido em situação escolar, esses autores dizem, ao contrário de Foucault, que há um princípio geral que rege a “função-autor”, válido e necessário para qualquer discurso, já que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria” (Orlandi & Guimarães, 1987): sempre se procura atribuir uma provável autoria a qualquer tipo de texto.

Orlandi (1988), ao discutir a relação do sujeito com o texto, interpreta a noção de “função” como “função discursiva”, equacionando à função-autor as funções enunciativas do sujeito (locutor, enunciador) apresentadas por Ducrot (1985). Desse lugar, a “função enunciativa-discursiva” do autor é a “função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem” (Orlandi, 1988: 77) e é a que está mais determinada pela exterioridade e, portanto, pelas “regras das instituições” e condições de produção. Com isso, a autora está querendo dizer que a função-autor se instaura na medida em que o produtor de linguagem assume a “origem” daquilo que diz/escreve e estabelece *subjetiva e ilusoriamente* a unidade, coerência, não-contradição e fim de um texto.

Esse “lugar social” de responsabilidade está determinado pela exterioridade (condições de produção).

Aprender a se colocar - aqui: representar - como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (1988:79) (grifo meu).

A função-autor mobilizada enquanto uma posição do sujeito através de seu texto seria a mais afetada pelas coerções sociais. É fundamental que se entenda isso através da relação do sujeito com a linguagem. Como diz Orlandi (1990), há uma dupla determinação marcando essa relação.

do enunciado pelo sujeito e deste pela sua relação com a exterioridade, seu contexto sócio-histórico. Para que o seu discurso tenha *um* sentido, é preciso que ele *já* tenha sentido, isto é o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas. (op. cit. 1990:177).

A definição dada por Orlandi sobre a função-autor como a “função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem”, é fundamental para se tratar a relação do sujeito com a língua e o discurso¹³. Ao estabelecer essa definição, a autora propõe um sujeito que se representa no lugar de autor, e assim, produzindo *ilusoriamente* tanto uma unidade e organização materializada no texto quanto um *efeito* de continuidade e completude do próprio sujeito.

13 A noção de língua e discurso envolvidas aqui encontram sua formulação teórica em Pêcheux (1975). A língua é tomada como base aos processos discursivos. Pêcheux trabalha com duas noções fundamentais e opostas: a) a noção de base lingüística que compreende todo o sistema lingüístico regido por leis internas (estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas) e dotado de uma relativa autonomia; b) a noção de processo discursivo-ideológico que opera sobre a base dessas leis internas. Tomando a língua, portanto, como pressuposto às condições de produção possíveis em um dado momento histórico, ela passa a ser a condição de possibilidade do discurso. A fonte de produção dos efeitos de sentido no discurso está nos processos discursivos e a língua é o lugar material em que se realizam esses efeitos.

Parece ser preciso, para dar conta da noção de autor posta em discussão, entender como esses efeitos de unidade, de completude são produzidos e se articulam com os efeitos de dispersão e incompletude do sujeito e do sentido (Orlandi, 1988, 1990) no processo de produção de texto.

Se dentro de uma perspectiva lingüístico-discursiva, o processo de produção de texto só pode ser entendido na relação do sujeito com a linguagem, a posição de autor e suas vinculações às determinações institucionais ou às exigências de “responsabilidade”, “unidade”, “não contradição”, “progressão”, “duração”, “clareza”, “originalidade”, só podem ser consideradas se se tomar os efeitos dessa relação sobre aquele que assume esse “lugar social” de produtor de linguagem. Assim, a forma-sujeito mobilizada na posição autor produz um efeito de visibilidade que o responsabiliza pelo que diz.

O que isto impõe? Impõe a necessidade de se procurar entender, nos processos de produção de texto que estão sendo analisados, o que está determinando os movimentos de unidade/dispersão (Orlandi, 1988) do sujeito e do texto.

Se, por um lado, o processo de produção de linguagem (escrita) se dá através dessas relações e, por outro, o texto é visto tanto como uma dispersão do sujeito nas posições discursivas mobilizadas quanto como um lugar de produção de unidade e coerência, parece ser legítimo assumir que essas posições e os sentidos colocados em jogo se relacionam com o sujeito, uma vez que se supõe uma determinação histórica.

Não se pode deixar de considerar o que Orlandi (1994) propõe sobre a noção de autor e sua aproximação à noção de interpretação. A posição autor enquanto constituição de um lugar de interpretação, passa a ser mais fortemente definida na sua relação com o interdiscurso e com o interlocutor (efetivo ou virtual). Explicando um pouco melhor, a autora afirma que a relação entre autor e interpretação fica determinada pela historicidade do dizer: é preciso dizer coisas que tenham sentido (memória do dizer), que façam parte do domínio do dizível e do interpretável, mas também que essas coisas tenham um sentido para alguém. Aqui está em jogo, no processo de formulação do dito, as condições de produção do dizer marcadas pelas formações imaginárias¹⁴.

A noção de “fechamento do texto”¹⁵, segundo Orlandi (op. cit.:14), será efeito dessa dupla determinação da interpretação: o dizível (interdiscurso) e as condições de produção do dizer. Pelo fato do texto ser tomado como a materialização gráfica desses movimentos e produzir *ilusoriamente* a responsabilidade e a unidade, e ao mesmo tempo, apontar para a descontinuidade e dispersão do sujeito, vale retomar em Pêcheux (1975), o estatuto do interdiscurso e sua relação com a formulação ou, melhor dizendo, com o intradiscurso.

14 Durante a análise de dados será retomada a discussão em torno desses conceitos.

15 Esta noção também foi tratada por Gallo (1992) em seu trabalho Discurso da escrita e Ensino. Nele, a autora procura articular a noção de fecho arbitrário de um texto como sendo o movimento que produz um efeito de unidade, de responsabilidade, marcado por uma posição autor. Ou seja, o “fecho” se produz na medida em que o “autor” se inscreve em uma formação discursiva dominante de um discurso legitimado por um contexto histórico-social.

A historicidade que funda essa relação atua de dois modos. Pelo lado do interdiscurso, opera-se com o sentido dado no processo histórico, ao qual não se tem acesso, a não ser enquanto efeito marcado no intradiscurso. É somente nas formulações, atravessadas pelas condições de produção que as determinam e sob os efeitos do interdiscurso (Orlandi, 1994) que se pode ter acesso a uma certa historicidade.

Ainda segundo Orlandi (1994), a articulação da posição autor com a noção de interpretação se dá, por um lado, pela impossibilidade de dizer coisas que não tenham sentido (memória do dizer), e por lado outro, “dizer coisas que tenham um sentido para um interlocutor determinado” (op. cit.:11).

Cabe perguntar então, tomando o objeto de estudo desta investigação como referência, de que forma esta historicidade se inscreve no processo de produção de texto aqui analisado.

A importante articulação feita por Orlandi entre a “posição autor” e a noção de interpretação, coloca questões para esta investigação. Seria possível procurar entender o modo como a historicidade marcada no interdiscurso e nas condições de produção se relacionam com uma noção de autor? De que forma pode ser constituído o efeito de unidade no texto através dos lugares de interpretação mobilizados nos processos de produção de texto analisados? Quais os pontos de deriva, de fuga que apontam para a incompletude, para a dispersão do sujeito? Quais as marcas presentes nos textos ou no processo discursivo que constituem a produção desses textos que podem servir de índices para esses movimentos?

A posição autor então seria marcada pela tensão entre a abertura e o fechamento promovida através da relação entre sujeito e linguagem. Essa tensão pode ser melhor explicada nas palavras de Lemos (1992a).

Cada elemento, não importa sua extensão ou composição, abre um espaço para muitos sentidos/direções, subordinando assim o que a ele se segue e deixando-se ao mesmo tempo subordinar por ele que, ao mesmo tempo em que restringe esse espaço aberto, abre outras direções. (op. cit.:XIII).

De alguma forma, esses deslocamentos, possibilitados através de um processo de interpretação, se refletem nas posições discursivas que não são fixas e não advêm simplesmente da cristalização de práticas sociais, mas são mobilizadas na medida em que o interdiscurso se dá como movimento, como deriva de unidades abertas a uma ressignificação (Pêcheux, 1983) e que pressupõe um processo de determinação.

Vincular autoria à interpretação obriga a dar conta do efeito das posições mobilizadas naquilo que é próprio de cada texto ou que está em funcionamento nos processos de sua produção.

Vale ressaltar ainda que a questão da escrita se apresenta como um lugar privilegiado para se falar em autoria na medida em que o “efeito de unidade”, a ela inerente, não pode desconsiderar o movimento em direção a uma homogeneização própria de sua especificidade. Como afirma Orlandi, esta homogeneidade do texto e do sujeito é produto de relações imaginárias que se dão sob certas condições de produção. Nesse sentido, a possibilidade de

ressignificação deve estar, de alguma forma, determinada pela materialização do texto escrito.

Toda esta reflexão sobre o autor e suas relações no processo de produção de texto ganhará maior sentido quando se passar a examinar a análise que a engendrou.

1.4 Ao sabor dos títulos

No exemplo que será discutido, Isabel (7:1) e Nara (6:5) estão escrevendo uma história cujo título final acaba sendo “Os três todinhos e a dona sabor”. Resumidamente, esta história narra a aventura de “três Todinhos” com sabores de chocolate, morango e creme. Esses personagens falavam e cantavam o tempo todo, deixando a mãe (“Dona Sabor”) muito triste. De repente surgiu uma fada/feiticeiro que fez uma magia e, ao dar “um toquinho a mais”, emudeceu-os. Depois o feiticeiro volta e conserta seu erro.

O que parece saltar aos olhos nesta história é a filiação de diferentes textos remetendo a um discurso. Discurso como movimentos parafrásticos, sinonímicos que articulam uma “constelação de enunciados” (Pêcheux, 1983). Ou seja, algo que circula através de enunciados logicamente estabilizados. Aqui, a história (o texto) produzida é a cristalização desses movimentos. É o cruzamento entre o texto publicitário de TV (propaganda do “Toddy/Todinho”), a história dos três porquinhos, personagens de contos de fada

(feiticeiro/fada), discursos sobre as relações familiares (mãe/filhos, seus nomes etc.). Isto é a marca do já-dito (da historicidade) no dito, do dizível no dizer, mostrando que o sentido não nasce neste contexto interacional, nem no texto (na história escrita), nem nas crianças que “combinam” a história, mas nas *relações* entre os textos e suas articulações com as formações discursivas. Ao serem relacionados produzem outros sentidos.

É preciso dizer que esses textos são produtos de um processo de filiação histórica e não podem ser tomados em sua empiricidade, ou seja, no fato das crianças terem assistido TV e visto a propaganda do achocolatado “Toddy”, ou ainda, terem ouvido a história dos três porquinhos contada pela professora no dia anterior e, por causa disso, resolveram dar os nomes dos personagens de sua história¹⁶.

Estes textos estão filiados a uma memória do dizer (interdiscurso) que circula em determinadas condições de produção. Neste caso, a propaganda, o conto de fada, as relações “mãe/filho” fazem parte de um universo possível de enunciados que tecem e produzem sentidos na medida em que são postos em funcionamento e se congelam neste processo discursivo.

Serão apresentados alguns momentos da discussão das duas crianças em torno da história que estão combinando e, principalmente, do título que querem dar, concentrando a análise sobre o nome do personagem (Dona Sabor). Com isto, espera-se trazer à discussão, através da idéia de

16 No quarto capítulo será discutido que processo poderia estar relacionado ao aparecimento destes nomes, ou melhor, destes textos.

unidade/dispersão, a relação entre a noção de autor e os efeitos de sentido que abrem outras direções, promovendo e mobilizando simultaneamente várias posições discursivas.

A titulação da história e nomeação dos personagens está sendo considerada neste trabalho como um importante lugar para se analisar o “efeito de unidade” colocado em discussão anteriormente.

Pretende-se com isto mostrar um modo de funcionamento relacionado ao autor em que não parece ser possível prescindir dos efeitos de sentido que abrem lugares para a interpretação. Como foi dito, esses efeitos emergem neste processo de produção de texto e estão relacionados às filiações históricas que atravessam as condições de produção do dizer.

Fragmento 1

¹ISABEL: “- Todinho! Três todinhos. Um era de chocolate, outro chamava chocolate, um chamava morango e o ter... chamava creme, tá?!.. Daí... como chama? Os... todinhos...tá? Os três todinhos. Daí... eles tavam passiando passiando... eles só conversavam conversavam conversavam e um dia veio uma... daí a mãe deles não gostava que eles só ficavam conversando, né? porque...”

²NARA: “- ...era a to-do-na... de... era de creme, de morango e de chocolate.”

³ISABEL: “- ...era os doces... (GESTICULANDO E MOSTRANDO NO SEU ROSTO ONDE FICAVAM OS SABORES.) ... uma aqui, uma aqui, uma aqui, tá? Daí, ééééé...”

⁴NARA: “- ...ela chamava todina... (TENTANDO INVENTAR UM NOME.) ...chilcoo... morran... rreeme...”

⁵ISABEL: “- não, fala assim... ela chamava... todona com... todos os...não! Todos os sabores... os... todos os sabores.”

⁶NARA: “- ...os sabores...”

⁷ISABEL: “- ...assim ó... é... os três porquinhos ou todos os... as todas... as todas saborrr...”

⁸NARA: “- ...os três... (RINDO.) não. Os três...todinhos... e a todona...”

⁹ISABEL: “- ...e a todona...”

¹⁰NARA: "- Não. E a..."

¹¹ISABEL: "- ...e a todona de todos os sabores...."

¹²NARA: "- ...sabores..."

Neste momento surgem dois aspectos absolutamente inter-relacionados. O primeiro é a caracterização da personagem "mãe" e o segundo é a tentativa de dar um título à história. Aqui já se pode começar a estabelecer algumas considerações sobre o "princípio de unidade" que foi apontado acima e que será desenvolvido em seguida. Antes é preciso chamar a atenção para o enunciado de Isabel: "*um era de chocolate, outro chamava chocolate e o ter... chamava creme, tá?!". Há aí uma mudança que parece oscilar entre a possibilidade de se referir a uma característica ou propriedade de algo "ser" de um jeito ou de outro - marcado por "*um era de*" - e a possibilidade de transformar isto em personagem e, portanto, fazer parte da história.*

A substituição do verbo "ser" por "chamar" não é sem importância, pois ela parece estar relacionada ao fato de se estar escrevendo uma "história" e, por isso mesmo, fazer parte de um modo de dizer que se impõe ao sujeito. Neste processo já há um deslocamento que aponta para uma mudança de posição discursiva, e que é efeito da própria interpretação do já-dito.

O termo "era", ao ser substituído por "chamava", coloca os personagens dentro de um "universo ficcional" apropriado para a escrita de "histórias inventadas". Aqui já se pode supor um certo "efeito de unidade" que se caracteriza pelo retorno do termo "era", através de um processo de interpretação, sobre o sujeito. Este processo de interpretação parece estar mais relacionado ao efeito que "era" produz, nestas condições de produção, do que a um "saber" consciente determinando o sentido mais adequado.

Pensar a relação do título com a caracterização dos personagens, inclusive do personagem “mãe” é fundamental. Logo em ²Nara¹⁷ este personagem é denominado de “Todona” em oposição provavelmente a seus filhos “Todininhos”. Mas ainda continuam tentando outros nomes como “Todina” (⁴Nara), “*Todona com todos os sabores*” (⁵Isabel) e “*Todona de todos os sabores*” (¹¹Isabel).

Há uma espécie de formação discursiva relacionada ao modo como as pessoas devem ou podem ser chamadas articulados com as relações entre o nome de uma mãe e o nome de seus filhos.

Antes de aprofundar esta análise, é preciso dizer que uma formação discursiva (FD) é heterogênea a ela própria, apesar de haver dominâncias. Como diz Courtine (1982),

o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado entre um interior e um exterior de seu saber, mas se inscreve entre diversas FDs como *uma fronteira que se desloca* em função do jogo da luta ideológica. * (op. cit.:245).

Conforme Pêcheux (1975), no funcionamento da instância ideológica, cada indivíduo vem a ocupar determinados lugares ou posições em formações sociais dadas. As relações de aliança, de antagonismo e de dominação

17 O índice colocado do lado esquerdo do nome da criança corresponde ao turno assumido no fragmento analisado.

dessas posições políticas e ideológicas constituem as “formações ideológicas”, isto é,

um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras. (Haroche et alii, 1971:102).

Desse ponto de vista, os discursos são governados por “formações ideológicas”. Entende-se o discurso como uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Vale dizer, portanto, que o discursivo pertence à ordem do ideológico.

As formações ideológicas comportam, como um de seus componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas. Essas formações determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada (Pêcheux, 1975:160). O fato destas crianças estarem na Escola (particular) pode ser relacionado a esse aspecto.

Se essas possibilidades do dizer são determinadas ideologicamente, o sentido necessariamente encontra-se aí vinculado. Isto é, aquilo que é dito muda de sentido ou adquire outro sentido de acordo com as posições inscritas em determinadas formações ideológicas. Há, portanto, uma relação intrínseca entre os sentidos e as formações discursivas em que são produzidos, já que elas são entendidas como responsáveis pela constituição do sentido. O apagamento disso na atividade lingüística de um sujeito é o que Pêcheux denominou de esquecimento número 2.

Segundo Pêcheux, as formações discursivas, que representam um dos componentes das formações ideológicas, produzem o efeito da transparência do sujeito e do sentido. A saber: por um lado, a ilusão (necessária) do sujeito-falante de ser o sujeito de seu discurso, na qual se esquece que todo enunciado, para que tenha um sentido, está inscrito em uma formação discursiva e não em outra (processos de identificação). De outro, não se leva em conta que o sentido está determinado através do processo histórico de sua constituição e que ao dizer algo apagam-se outras possibilidades de significação (o não-dito).

A questão do sujeito encontra-se então relacionada ao processo de identificação desse com a formação discursiva dominante, na qual ele e o sentido são constituídos. Não se pode esquecer que essas formações estão relacionadas com as formações ideológicas e derivam de condições específicas de produção. Essas formações estão ligadas ao processo de interpretação que atribuem sentidos fixos às palavras, como parece indicar o fato de Isabel não admitir que “saborosa” possa ser nome de personagem, como será discutido posteriormente.

O que parece importante de ser colocado diante dessa formulação teórica é que, apesar de haver uma determinação ideológica operando sobre a possibilidade do dizer, parece ser necessário também considerar que, nas situações analisadas - e isso tem uma relação direta com a noção de autor aqui tratada -, os entrelaçamentos das formações discursivas, seus deslocamentos e talvez até mesmo suas rupturas, estão de alguma forma sujeitas às relações entre as palavras e os efeitos de sentido produzidos.

Neste mesmo sentido, Orlandi (1994) procura esvaziar uma visão conteudística que possa determinar os sentidos dos enunciados que se inscrevem em certas formações discursivas, tornando-as “regiões fechadas e estabilizadas” (op. cit.:10). Para ela, as formações discursivas determinariam posições marcadas por regiões de confronto de sentidos (“sítios de significância”), em constante processo de reconfiguração. Essas regiões teriam um caráter estrutural, vazio de conteúdo e de sentidos prévios mas que, ao se estabelecerem, através de processos de interpretação, determinam as relações de sentidos.

O fato de se considerar que esses “sítios de significância” (gestos de interpretação) estão marcados pelas tensões ou confrontos de sentidos e posições discursivas parece ser fundamental para se prosseguir naquilo que está caracterizando a posição autor e sua relação com o texto.

Voltando à questão de que há uma certa formação discursiva em que os nomes dados à mãe ganham sentidos, é interessante observar sua relação com seus filhos.

Em primeiro lugar, surge “Todona” que funcionaria como um superlativo de “Toddy” ou “Todinhos”. A transformação de “Todona” para “Todina” e, mais tarde, para “Todinha” poderia também ser considerada como um processo de nomeação de pessoas. Neste processo estão em jogo alguns importantes aspectos. “Todona” e “Todinha” estariam relacionados a regras de formação lexical nas quais se acrescenta aos nomes de pessoas sufixos como

“ona” (Fernandona, Marcelona) e “inha” (Fernandinha, Marcelinha) produzindo sentidos opostos.

Além disso, a formação de “Tod + ina” pode ser relacionada a terminações regulares que se encontram em vários nomes próprios: Geraldina, Catarina, Joaquina, Marcelina.

Já o aparecimento de “com” e sua substituição por “de” aproxima-se, por um lado, do mesmo processo apontado na substituição de “era” por “chamava” e, por outro, das regras de formação de nomes próprios completos.

Talvez se possa dizer que “com” ainda seja “resquício” da articulação com o termo “era”, ou seja, ele se relaciona com enunciados do tipo: “a Todona era com morango, com chocolate, com creme.”. A substituição “era” por “chamava” acaba exigindo a mudança de “com” por “de”. Parece haver uma articulação entre essas palavras que impõe interpretação. Interpretação que dá aquilo que Orlandi (1990, 1992) chamou de “sentimento de unidade” e “desejo de completude”.

Se se tomar um certo modo de funcionamento das regras que permitem a formação de nomes completos de pessoas, dificilmente haverá alguém que tenha como elemento de ligação entre nome e sobrenome a preposição “com”. Entretanto, o mesmo não pode ser dito em relação ao “de”: “Fulano de x”, “Sicrano de y” etc.

Estes processos de nomeação seriam índices de coerência ou de unidade (imaginária) do texto escrito por estas crianças, já que a mãe deve ser maior que os filhos ou ser composta por partes deles ou ainda, o inverso: os filhos terem uma parte da mãe. Isto pode ser observado em ³Isabel quando descreve “os doces” ou no que ficou escrito, como mostra a parte do texto transcrita.

[...] A MÃE (TEM)¹⁸ O(S) SABORES CHOCOLATE
MONAMGO E CREME E OS FILHOS
E DE CHOCOLATE OS TREIS [...]

A mãe deve estar relacionada de alguma forma aos filhos: seja através da descrição física ou pelo fato do nome indicar que a mãe, “Todona”, é “maior” que os “Todininhos”, seja através da composição de nomes, como parece indiciar a tentativa de ⁴Nara ao inventar um nome para a mãe formado a partir do nome dos filhos: “- ...*chilcoo... morran... rreme...*”, seja através do sobrenome “Todona de Todos os Sabores”.

Nestas relações é preciso marcar uma idéia de origem ou filiação. Todas estas articulações parecem somente serem possíveis porque supõem um processo de identificação do sujeito às formações discursivas historicamente determinadas. Talvez poderia se supor que neste processo de formação de nomes

18 As palavras entre parênteses não foram escritas pelas crianças. Optou-se por colocá-las para facilitar a leitura. A separação correta das palavras vai no mesmo sentido. O uso da letra maiúscula visa se aproximar do tipo de letra usada pelas crianças, isto é, letra de forma ou bastão.

para os personagens esteja também colocado, através da relação mãe/filho, uma certa vinculação entre gerar/nascer: (do nome) da mãe “sai” (o nome d) o filho.

Seria ingênuo supor que algumas regras de formação lexical, como por exemplo “Tod+ina” ou “Tod+inha”, garantam ou resolvam o problema de nomeação dos personagens, ou ainda prescindam de seu aspecto discursivo. Estes procedimentos, além de estarem relacionados a certas regras de formação de nomes próprios, também parecem ser mobilizadas pelas formações discursivas dadas. Explicando melhor, o fato deste processo de nomeação ser detonado a partir de relações familiares delimitam um certo universo de articulações possíveis através das quais parece ser inadmissível uma mãe não apresentar alguma forma de vínculo com seus filhos. Talvez isto faça parte dos processos de determinação que afetam estas crianças. Daí a impossibilidade, apesar de ser uma formação de nome próprio legítima, de se chamar a mãe, por exemplo, de “Todinha”.

O enunciado mais estranho no entanto é: “...ou todos os... as todas... as todas saborrrr...” (Isabel). Por que será que há esta flexão? O que estaria incidindo sob o aspecto da marcação de gênero? Seria esse “erro”, aparentemente ingênuo e sem maiores consequências, um indício de uma relação mal resolvida para a criança entre a palavra “sabor” e suas possíveis concordâncias, ou melhor, entre o termo “sabor” e suas relações com outras palavras? Mais tarde, a relação entre “sabor” e outras palavras será retomada.

Não é só em relação à nomeação dos personagens que uma busca de “unidade” está sendo mobilizada, o título a ser dado à história também

“exige” coerência. Novamente, essa “exigência” (poderia se falar em determinação?) estaria diretamente relacionada aos efeitos de sentido produzidos nas articulações entre os termos e suas inscrições nas formações discursivas dadas. Porém, isso não parece afetar da mesma forma cada uma das crianças. Talvez, possa aí se supor que as relações entre os termos, esteja operando a partir do efeitos de interpretação que apontariam para uma processo de subjetivação.

Fragmento 2

[...]

(ISABEL INDICANDO O LUGAR EM QUE DEVE SER ESCRITO O TÍTULO.)

¹NARA: "- ...a gente escreve todinhos e uma mãe..."

²ISABEL: "- ...não. Os três todinhos... é qui, é qui...uma mãe?... só uma mãe?... tem qui se escrevê o nome da mãe."

³NARA: "- ...da mãe..."

⁴ISABEL: "- ...senão aqui (APONTANDO O LUGAR DO TÍTULO.) fala uma mãe e aqui (MOSTRANDO O ESPAÇO PARA ESCREVER A HISTÓRIA.) fala o nome dela?"

⁵NARA: "- (INDICANDO O TÍTULO.) ...eu ponho aqui..."

⁶ISABEL: "- ...então porque não põe aqui? (INDICANDO O ALTO DA FOLHA.) Entendeu?"

Por que será que ²Isabel diz “[...] tem qui se escrevê o nome da mãe.”? Segundo o que ela tenta afirmar, não poderia haver no título algo sobre o qual o texto não se refere. Isto não seria outra coisa senão o “princípio de unidade” em jogo neste momento através do efeito de sentido produzido por “uma mãe” sobre a posição discursiva? Não haveria aí uma mobilização de uma posição discursiva de leitor? Processo semelhante não se opera quando se tenta dar um nome para um artigo ou para o capítulo de uma tese? Não pode ser qualquer título, nem a mãe pode ser somente “mãe”. Há uma necessidade, imposta por uma certa “norma textual”, de se especificar qual/quem é esta mãe e definir um nome para ela, além de se estabelecer uma relação com seus filhos.

Essa “norma”, no entanto, não estaria relacionada a um certo modo de funcionamento do que vem a ser texto?

Esse funcionamento talvez possa ser relacionado ao “discurso pedagógico” sobre a escrita, na medida em que poderia estar constituindo um imaginário sobre o que “faz” um texto. Neste sentido, a questão da referencialidade também é uma questão discursiva, como procura mostrar Henry (1990) em sua discussão sobre o funcionamento explicativo e restritivo das relativas.

Também é preciso dizer que a possibilidade de significação (do título, dos personagens etc.) está marcada por um movimento do próprio texto, isto é, a possibilidade de antecipação e retroação sobre aquilo que é dito que, ao mesmo tempo em que abre, fecha as possibilidades do dizer, como afirma Lemos na citação acima. O próprio texto também dá o efeito restritivo.

Há um movimento de contenção da deriva através de um processo de articulação entre os termos ditos. Neste caso em que se estabelece a necessidade de uma relação entre o título e o resto do texto, marcado no enunciado de Nara (¹Nara) “- *A gente escreve todinhos e uma mãe.*” e contestado por Isabel (²Isabel) em “- *Os três todinhos... é qui, é qui... uma mãe?... só uma mãe?..*”, também poderia ser interpretado a partir da indeterminação de “mãe” em relação aos seus filhos (“Todinhos”). Esta indeterminação produzida na relação “uma mãe” e “seus Todinhos” funcionaria semelhantemente à indeterminação “mãe” sem o qualificativo “má” em “A mãe má”, que será discutida no capítulo seguinte.

“Uma mãe” pode ser qualquer uma, não necessariamente a “mãe dos Todinhos”. É neste sentido que o dito volta-se sobre o próprio sujeito (efeito de interpretação e processo de identificação) , exigindo a mobilização de posições discursivas e produzindo efeitos que têm a aparência de controle e de unidade, mas que indicam, ao contrário disto, seu submetimento e sua dispersão.

Esta dupla aparência se relaciona com uma idéia de coerência do texto, quando se supõe ser “incoerente” um título que não antecipe de que “mãe” irá tratar a história. Porém, essa coerência não se estabelece da mesma forma entre as duas crianças. Isso talvez se explique pelo modo como se dão os processos de identificação do sujeito nas formações discursivas mobilizadas.

No fragmento seguinte, a discussão sobre o título da história, a necessidade de se articular o nome do personagem “mãe” com o dos “filhos” e as normas do texto que “impõem” a homogeneização, unidade e coerência continuam a fazer efeito sobre as posições discursivas mobilizadas, criando incessantes deslocamentos e confrontações.

Fragmento 3

[...]

¹NARA: "- (OLHANDO ISABEL ESCREVER "OS TREIS".) Os três todinhos e ...a saborosa."

²ISABEL: "- Eu nem... olha... eu nem comecei a escrever, Nara. Só escreveu "os três"... só isto. "Os três"."

³NARA: "- Tá bom... tô falando que você pode escrevê."

⁴ISABEL: "- A saborosa? Só a saborosa?"

⁵NARA: "- ...ééé..."

⁶ISABEL: "- (RINDO.) A saborosa?... a saborosa... (RINDO.) O Sabor!"

⁷NARA: "- (CONCORDANDO.) É, o sabor."

⁸ISABEL: "- Não. Por que não fala... a dona mãe saborosa?!... de todos os sabores. (OLHANDO NARA E EM SEGUIDA ESCRREVENDO.) Os três... too... diiii... nhooooos..."

Na discussão em torno do título e do nome do personagem “mãe”, a denominação “a saborosa” não é suficiente para Isabel (⁴Isabel: “- *A Saborosa?.. Só a Saborosa...*”), mas parece ser para Nara, uma vez que sugere como título da história “*Os três todinhos e a Saborosa*”. Considerando a pergunta anterior sobre a necessidade de especificar melhor o personagem “mãe”, a expressão “a saborosa” determinaria uma qualidade do personagem. Porém, para ⁶Isabel esta expressão provoca riso e a necessidade de substituí-la por outra: “o sabor”. E por outra ainda (⁸Isabel) “*a dona mãe saborosa?!... de todos os sabores.*”, pois o personagem é uma mulher, mãe (de três Todinhos que têm sabores diferentes) e, como já foi apontado, a mãe (mito da origem) tem que conter as características de seus filhos. Talvez “dona” tenha surgido como uma forma de tratamento. No nome deste personagem há um congelamento de vários textos que circulam em um discurso.

Quando Nara, em outro momento diz: “- *A dona... a dona... to-di-nha...*” e Isabel, rindo muito e debochando, responde “- *Eheheh... ela é mais pequena do que... ó... (APONTANDO O TEXTO E RINDO.) ...os três todinhos e a dona todinha.*” indica também um outro lugar de tensão entre a unidade e a dispersão relacionado ao sentido e ao sujeito. “Todinha” traz o sentido de diminutivo e, na relação mãe-filho moldada através das formações discursivas em jogo, torna a história (texto) “incoerente”. Impedir que o nome seja “Dona Todinha” é também uma forma de se manter a unidade (imaginária). Unidade que está sob a tensão da dispersão: a qualquer momento pode-se romper.

Este divertido enroscar-se nas palavras e a sensação labiríntica, não seria outro indicio dos *efeitos da linguagem* sobre as crianças? Ou, indo mais longe, não seria uma pista das articulações entre os movimentos da língua e os conflitos de ordem discursiva?

Isto, no entanto, ainda é pouco claro. Talvez, um outro fator identificado no desenrolar desta discussão (Fragmento 4) que se refere mais explicitamente ao gênero do personagem possa fornecer novas pistas.

Fragmento 4

[...]

¹ISABEL: "- (ESCREVENDO) ...to-di-nhos... (LENDO.) ...os três...todinhos e a..."

²NARA: "- ...e a saborosa..."

³ISABEL: " - (RINDO.) ...e a saborosa?...e a saborosa, né? (IRONICAMENTE.) ... a gente come ela. E a dona sabor, ô. (RINDO.)"

⁴NARA: "- ...sabor é homem?"

⁵ISABEL: "- ...saborosa?... saborosa?... E a do-na! Não é o do-no! É dona saboro-sa... não! Sabor! A dona sabor! (RIEM.)"

⁶NARA: (RINDO.) "- ...sabor..."

⁷ISABEL: "- ...um nome de mulher e um nome de homem."

⁸NARA: "- Tá bom vai... sabor... um nome de homem num nome de mulher."

⁹ISABEL: "- (ESCREVENDO.) ...e a dona..."

¹⁰NARA: "- ...saboroso."

¹¹ISABEL: "- ...saboro... não. Não é saboroso. Saboro-so."

¹²NARA: " - ...então... (ISABEL RINDO E TERMINANDO DE ESCREVER O TÍTULO DA HISTÓRIA "OS TREIS TODINHOS E A DONA SABOR".)"

Embora as crianças tenham concordado apenas momentaneamente com o nome da personagem/título da história, pois voltam a discordar e a discussão prossegue, este trecho é, sem dúvida, bastante significativo para se tentar entender o que move tal debate.

Através desta análise, arrisca-se a levantar algumas hipóteses sobre o que está ocorrendo e apontar alguma interpretação plausível para as questões formuladas no início do capítulo.

Nara insiste na denominação “a saborosa” (²Nara) provavelmente por diversas razões. Uma pode ser devido ao fato do personagem ser mulher (“mãe”) e seu nome “a saborosa” responder à sistematicidade da língua, isto é, às regras de concordância nominal. Mas talvez outro motivo possa estar relacionado ao termo “dona”, que havia surgido no fragmento anterior (⁸Isabel), e que parece exercer efeito sobre Nara. Esse efeito encontra-se refletido na sua pergunta “...sabor é homem?” (⁴Nara). Pois, se for “homem”, como pode ser escrito junto de “dona”, que é “mulher”? Neste sentido, ao nível do sintagma, seria mais “coerente” dizer “dona saborosa”. Coerência minada se se levar em conta as relações discursivas em jogo entre o termo “saborosa” e suas possíveis articulações.

Isabel está sob outro efeito do mesmo termo. Para ela, parece que “saborosa” pertence a um “domínio discursivo”¹⁹ que não pode ser atualizada no nome do personagem “mãe”. Ao falar ironicamente “...a gente come ela.”, Isabel estaria tentando dizer que “saborosa” é atribuído como “qualidade das coisas que se comem” e não a “pessoas” como “nomes”.

19 O termo “domínio discursivo”, como tem sido pensado por Lemos (1992b), tem um certo caráter temático, no qual determinadas palavras circulam em universos discursivos delimitados, como no caso, por “relações culinárias/alimentícias”. Este caráter temático visa possibilitar uma diferenciação do que se está entendendo por “formações discursivas”, isto é, por regiões de sentido que têm um caráter estrutural.

Tal interpretação pode ser confirmada pelo que diz em momentos subseqüentes respondendo, primeiro à insistência de Nara : "- ...*Tá bom, saborosa... então, a gente come ela?*". E depois ao pesquisador: "- *Ah, por que.. a gente come ela? É porque ela tem vários sabores... tem... tem de chocolate, tem de creme e tem de morango. E... porque eles são... eles são... os todinhos são... os... de chocolate... mas só que a todinha é de...*"

Apesar da resposta de Isabel não ser muito precisa, tropeçando nas palavras para tentar explicar porque não pode ser “dona saborosa”, sua “pergunta-resposta” presente nos dois momentos (“*a gente come ela?*”) talvez possa ratificar a interpretação dada acima. Isabel, na verdade, resiste porque não admite a possibilidade de se “comer” o personagem, pois “saboroso(a)” é somente “aquilo que se come” (quando se falou em domínio discursivo estava se referindo exatamente a isso.). Saborosa(o) remete àquilo que tem gosto, que é agradável, reconhecível como qualidade e particularidade de algo, e por isso mesmo, faz parte de uma outra região de sentidos.

Esta determinação do sentido de “saborosa” sobre Isabel parece atuar como um signo congelado, imóvel, dado no processo histórico que o constituiu. Mas, além dela negar este nome para o personagem, há outros fatores que estariam atuando para este impedimento. Um destes fatores podem ser interpretados se tomar com referência a formação discursiva na qual se insere as relações familiares.

O nome do personagem “mãe”, que reúne os “sabores” de seus filhos, tem que ser genérico, neutro. “Sabor” é uma propriedade da mãe (“Toddy”/alimento) e dos seus filhos. Neste sentido, pode-se pensar que “sabor”

funcionaria como uma espécie de sobrenome que preservaria algum tipo de relação entre a mãe e os filhos.

Além disso, não se poderia deixar de considerar que outras relações entre os termos estariam mobilizando outras formações discursivas, a saber, o fato de ser mãe e o pronome de tratamento “dona”. Por que “desaparece” do título grafado a palavra “mãe”? Não poderia esta história chamar-se “Os treis Todinhos e a Mãe Sabor”? Esta substituição de “mãe” por “dona” não indicaria, de certo modo, uma relação entre “mãe” e um universo imaginário em que se insere a mãe/dona-de-casa? O nome “Dona Sabor” não estaria inscrevendo o personagem neste lugar, produzindo, assim, um efeito de unidade e eliminando, ao mesmo tempo, a redundância marcada no fragmento 3 em ⁸Isabel: “- Não. Por que não fala... a dona mãe saborosa?!.. de todos os sabores.”?

Porém, a força da articulação entre “dona” e “sabor” rompe, por um instante, o impedimento de Isabel. As relações gramaticais entre “dona” e “saborosa” parecem fazer com que ela se traía ao dizer em ⁵Isabel “- ... É a dona! Não é o do-no! É dona saboro-sa... não! Sabor! A dona sabor!”, no fragmento 4.

Esta escorregada de Isabel não indicaria a relação tensa e indissociável entre uma imposição da ordem da língua, na medida em que se faz a concordância entre “dona” e “saborosa”, e algo que “fala além dela” do ponto de vista discursivo?

Por outro lado, a relação entre “dona” e “sabor” parece trazer dois paradoxos. O efeito produzido em Isabel por esta articulação permite supor, neste momento, duas categorias postas lado a lado (⁷Isabel): “- ...*um nome de mulher e um nome de homem.*”. Mas para Nara a articulação não é tão tranqüila assim (⁸Nara): “- *Tá bom vai... sabor... um nome de homem num nome de mulher*”. Isso poderia ser entendido como o nome do personagem “Dona Sabor” sendo o nome da mãe (mulher) e, ao mesmo tempo, contendo um nome de homem: “Sabor”. Efeito aparentemente contraditório.

Como diz Pêcheux (1975), as formações discursivas, que representam um dos componentes das formações ideológicas, produzem o efeito de transparência do sujeito e do sentido. Daí a ilusão (necessária) de que Isabel ou Nara sejam os sujeitos responsáveis de seu discurso, de seu texto, na qual se *esquece* que todo enunciado, para que tenha *um* sentido, está inscrito em uma formação discursiva e não em outra (processos de identificação). Essa primeira ilusão está relacionada a uma outra em que se *esquece* que o sentido está determinado através do processo histórico de sua constituição e que ao dizer algo apagam-se outras possibilidades de significação (o não-dito).

Esses processos de identificação, de acordo com a perspectiva teórica assumida, seriam aquilo que produz no sujeito a unidade. Isso não significa que haja um fechamento do sujeito em formações discursivas dadas. Os processos se dão na relação entre as formações possíveis, mas o “sujeito tem um espaço possível de singularidade nos desvãos que constituem os limites contraditórios das formações discursivas diferentes.” (Orlandi, 1992: 92).

Cabe aqui, colocar em discussão como as formações discursivas estariam determinadas pelo interdiscurso que atravessa qualquer enunciado. Para Pêcheux (1975), o interdiscurso opera através de dois efeitos: *efeito de encadeamento do pré-construído* e *efeito de articulação*.

O interdiscurso é o lugar do já-dito “antes, em outro lugar e independentemente” (op. cit.: 162). Há uma relação entre esses enunciados e sua exterioridade, isto é, as condições de produção que devem incluir tanto fatores da situação imediata, no caso, a pedagógica, o fato de escreverem uma “história inventada” na sala de aula, como os fatores do contexto sócio-histórico em que determinadas palavras ganharam sentidos: “era uma vez”, “chamava”, “todona”, “todinhos”, “sabor”, “saborosa”, “dona” etc. Relações constitutivas do próprio discurso. (Orlandi, 1988).

Estes termos estão relacionados o que Henry (1990:61) chamou de “efeito subjetivo de anterioridade” e atuam como pré-construído. Ele se caracteriza pelo domínio da memória discursiva fora da consciência daquele de fala ou escreve. Isso seria o que Pêcheux & Fuchs (1975) chamaram de “esquecimento nº 1” e que funda a ilusão do sujeito como fonte de sentido. É o conjunto de enunciações dispersas e distintas em outros discursos e que tem um efeito sobre o sujeito.

O interdiscurso e seu modo de funcionamento enquanto pré-construído vai ser marcado no que é efetivamente formulado através de um processo de articulação, cujo modo de funcionamento se dá no que Pêcheux

(1975:164) denomina “discurso-transverso”, constituindo o sujeito em sua relação com o sentido (o intradiscurso).

o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* [processo de articulação] atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito-falante’, com a formação discursiva que o assujeita. (op. cit. 167).

Essa relação é operada pelo “efeito-sujeito” que simularia o interdiscurso no intradiscurso através da *unidade imaginária* do sujeito, isto é, os elementos do interdiscurso seriam reinscritos no discurso do próprio sujeito, determinados pelas formações discursivas (Pêcheux, 1975:163).

A efetivação desse duplo funcionamento do interdiscurso (pré-construído e articulação) se dá através das relações de substituição, paráfrases, sinonímias, reformulações constitutivas de todo processo discursivo. Nessas relações parece haver uma espécie de ordenação que pressupõe uma tensão entre a ordem e a desordem e que se materializariam nas formações discursivas aí inscritas.

Para tentar entender melhor esse funcionamento do processo discursivo, é preciso supor que há um movimento de determinação que relaciona a autonomia relativa da língua e as formações discursivas, como diz Henry (1990).

A noção de autonomia relativa da língua caracteriza a independência de um nível de funcionamento do discurso em

relação às formações ideológicas que nele se articulam, [...]. A autonomia é relativa, pois na produção e na interpretação do que se chamará **seqüências discursivas**, isto é, discursos “concretos”, as fronteiras entre o que separa o que releva da autonomia relativa da língua e o que releva da determinação destes discursos “concretos” face às formações discursivas, [...] não pode ser assinalados **a priori**. Em outras palavras, para nós todo discurso “concreto” é determinado, de um lado, pelas formações ideológicas que relacionam este discurso a formações discursivas definidas, de outro lado, pela autonomia relativa da língua. (op.cit.:58/59).

No entanto, é preciso ressaltar que a questão da determinação do discurso apontada na citação não é muito clara. Apesar dela estar sempre presente no processo discursivo, do ponto de vista teórico, como afirma Henry, não se pode dizer quais regras lingüísticas necessariamente intervêm²⁰ aí. Este é um problema que será melhor tratado no capítulo 3.

Retomando a análise até aqui elaborada, como entender o processo de formação de nome do personagem “mãe” e sua estabilização em “Dona Sabor”? Neste complexo processo talvez possa ser ressaltado uma intensa relação entre as palavras e as formações discursivas dadas. Nas relações de substituição e paráfrases pôde ser observado as seguintes transformações referentes ao nome do personagem:

“mãe”,
“todona”,

20 Na nota 12 do texto “construções relativas e articulações discursivas” Henry (1990) diz: “Sempre há língua, como base material do discurso, mas o que da língua efetivamente está operando em tal ou tal processo discursivo “concreto” não pode jamais, em princípio, ser definido **a priori**. A linha de demarcação que separa efetivamente em todo processo discursivo concreto língua e discurso está, em princípio, sempre por ser definida.” (op. cit.:1990:63).

“todina”,
“todinha”,
“chilcoo... morran... rreme...”,
“todona... de todos os sabores”,
“a saborosa”,
“o sabor”,
“dona mãe saborosa de todos os sabores”,
“dona sabor”.

Apesar de várias interpretações terem sido feitas procurando indicar estes movimentos, ainda parece ser difícil explicar a fixação em “dona sabor”. Por que estabiliza aí?

No processo de “escolha” do nome do personagem também se poderia apontar uma relação entre “sabor” e “saborosa”. O que há da sistematicidade da língua presente nesta relação? Será que o fato da língua funcionar sistematicamente ou pelo fato de uma palavra chamar outra, não estaria mais fortemente determinado pelo que de “sabor” há em “saborosa” do que na concordância de gênero (feminino) entre “dona” e “saborosa”? O que é da ordem do movimento da língua? O que é da ordem discursiva? Isto não colocaria a necessidade de se pensar algo que escape a estas relações, ou seja, de se incluir aí o que Gadet & Pêcheux (1981) e Pêcheux (1983) chamaram de “real da língua”? Não estaria o termo “sabor” produzindo um *equivoco* que poderia romper com formações discursivas nas quais o sentido já estaria dado historicamente, como no caso de “sabor” pertencer a um universo “culinário”? Seria “sabor” um termo cristalizado justamente devido às restrições discursivas impostas nestas condições de produção? Estas questões serão retomadas no próximo capítulo.

Se há um movimento tanto relacionado à autonomia relativa da língua quanto às formações discursivas nas quais as palavras “ganham” sentidos neste processo de nomeação, ainda permanece obscuro o que está incidindo sobre o fato de que o nome da “mãe” *tem que ter* alguma relação com os filhos.

Após Isabel ter escrito o título, ela o lê para Nara que ainda não se mostra convencida de sua adequação.

Fragmento 5

¹ISABEL: “- (LENDO.) Os três todinhos...”

²NARA: “- ...é... a tá! O Todinho... o Todinho Fêmea... com três sabores...”

³ISABEL: “- Ah não, Nara! Por que não faz a dona Sabor? Qui qui tem? A dona Sabor. Não é gozado. Que... (COMEÇANDO A RIR.) ...a dona Sabor... (RINDO AINDA MAIS.)”

⁴NARA: “- (RINDO MUITO.) A dona Sabor...”

A possibilidade de se juntar um nome de homem e um nome de mulher parece permitir para Nara, neste outro momento, a diferenciação através da característica sexual (macho ou fêmea) comum a alguns nomes de animais. Ao manter o nome do personagem “Todinho” e acrescentar outro qualificativo (“fêmea”), dá-se conta somente da diferenciação sexual, apagando a relação entre “mãe” e “filho”, e portanto, mobilizando outra formação discursiva. Não é à toa que Isabel “não escuta” esta possibilidade.

Quando Isabel diz “- [...] *Qui qui tem. A dona Sabor. Não é gozado. Que..*” (³Isabel) e logo em seguida começa a rir, juntamente com Nara, seria um índice de que na relação entre “dona” e “sabor” há um certo “estranhamento”. Neste “estranhamento” está contido tanto um movimento de

fechamento para uma certa direção do que se diz ou se escreve quanto um movimento de abertura para a entrada de outros termos como “saborosa”. E aí se teria uma outra história.

Através desta discussão sobre as possibilidades de nomeação de um personagem e sua inserção no título da história (possibilidades múltiplas de significação mas que não podem ser qualquer uma, pois são determinadas historicamente), procurou-se mostrar que a noção de autor - enquanto efeito da própria escrita - não pode deixar de contemplar os efeitos de sentido produzidos nas relações entre as palavras e as posições discursivas mobilizadas.

Quando se diz isto, está se enfatizando que aquele que produz um texto é afetado, a todo instante, por essas relações, determinando as possibilidades de interpretação, como apontado por Orlandi (1993b). É nesse sentido que se pode afirmar o necessário desdobramento de outras posições discursivas, como por exemplo, a *posição leitor*. Lugares de interpretação que se movimentam nestes processos de produção de texto. Em outras palavras, pode-se pensar na possibilidade de se tentar entender a posição autor como o lugar em que todas estas articulações possam ser refletidas. Este lugar não se cristaliza em uma posição, pois ele parece ser o *efeito das relações possíveis e presentes* neste processo de produção de texto.

A contenda entre as duas crianças é ilusória. Elas se debatem com a linguagem que se impõe. Com aquilo que ela tem de inusitado, de insólito. Com seus termos e suas articulações às vezes engraçadas e surpreendentes como mostra o riso das crianças.

Elas são capturadas²¹ de formas diferentes. E, por isso mesmo, a busca de coerência, de unidade, de não-contradição não está relacionada com o controle ou a autonomia do sujeito sobre a linguagem (seus meandros e becos obscuros) nem à “situação de comunicação”, mas justamente com o movimento inverso de assujeitamento à própria linguagem, àquilo que as palavras carregam em suas possibilidades históricas e simbólicas. É preciso esclarecer que a noção de assujeitamento se opõe à idéia de controle de sentidos. Ou seja, o controle é uma ilusão. Mas é justamente este assujeitamento que produz resistência, a subversão, o deslocamento, a ruptura e, portanto, a subjetivação.

Essa noção encerra em si um paradoxo. O paradoxo da liberdade, da vontade e da determinação: “o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete.” (Haroche, 1983: 178). Porém, há um espaço para o deslocamento. Esse movimento de assujeitamento não deve ser entendido de forma absoluta, senão se teria o eterno movimento de reprodução. O paradoxo dessa noção traz justamente a possibilidade de ruptura. É porque se está assujeitado que se pode romper. Em outras palavras, é do repetível (já dito) que advém o deslocamento para o inesperado. Uma parte desses movimentos é o que se está tentando entender através das análises que seguem.

O processo de nomeação também não deve ser considerado apenas como uma questão de nomear o personagem, mas sim uma questão

21 A noção de “captura” tem sido discutida por Lemos (em preparação). Aqui, este conceito está sendo entendido enquanto um movimento de textos que tomam o sujeito e sobre o qual não há possibilidade de controle.

discursiva muito mais ampla e complexa que coloca em xeque a própria coerência/unidade da história produzida. A coerência não é dada previamente, nem aleatoriamente, nem institucionalmente, assim como não está relacionada às experiências vividas e armazenadas na memória, como supõem os estudos de Linguística Textual (van Dijk & Kintsch, 1983; Rojo, 1989, Schank & Abelson, 1977). Neste processo, como se procurou mostrar através do diálogo das crianças, o lugar de autor precisa saber inserir-se, *filiar-se historicamente nos sentidos*. Não se está falando aqui da relação com um leitor virtual (interlocutor), mas sim do próprio sujeito afetado por diferentes posições e pelo espaço da inteligibilidade preso ao interdiscurso - os sentidos têm que se filiar ao interdiscurso, à historicidade. Em outras palavras, apresentar-se como “já-dito”.

É na articulação entre já-dito e o dito (não-dito), entre o conjunto do dizível, do interpretável e as condições de produção do dizer que se dá a busca pela concretude daquilo que se “deseja” dizer.

O texto escrito é o congelamento destes conflitos. Nesse produto apaga-se, em parte, o processo de produção, cria-se a ilusão do sujeito controlador dos sentidos e rompe-se a relação do “autor” com a linguagem (escrita), produzindo-se um efeito de homogeneidade, de unidade na dispersão que não é outra coisa senão um efeito da própria escrita.

Isto provoca outras indagações. Um texto nunca tem fim? Sempre pode ser diferente? Um título colocado após o texto produzido pode ressignificar tudo que até o momento foi escrito?

Se isso for pertinente ao que se está analisando, pode-se dizer, na mesma linha que vem sendo investigado pela Análise do Discurso de linha francesa, que o texto é um efeito: efeito de unidade, de conclusividade, de fim materializado graficamente²². Seria precisamente o resultado dessa materialização que produz a ilusão de concretude e conclusividade, de imutabilidade e fixidez, de controle, autonomia e responsabilidade.

Se os movimentos “dispersivos” do sujeito estão, de certa forma, “presos” aos efeitos de sentido produzidos no texto, pode-se afirmar que há um movimento inverso constitutivo dessa relação. O texto captura o sujeito. Surge então uma importante questão, a saber: pode-se supor, de acordo com o que até agora foi formulado, que haja uma *produção de texto* na qual o sujeito atua objetivando um produto final e do qual não está sujeito a nenhum efeito?

Essa colocação retorna ao que Pêcheux, ao longo de sua obra, procurou mostrar como tensão entre reprodução e transformação dos sentidos presente no discurso. Nesse processo parece ser necessário considerar, como já foi indicado, a noção de equivocidade e sua relação com as formações discursivas. Até aqui uma questão bastante nebulosa que se pretende discutir quando analisar a rasura presente nos textos produzidos pelas crianças.

Apesar de também operar com o referencial teórico da Análise do Discurso, a interpretação dada acima difere do sentido que a noção de autor toma no trabalho de Tfouni (1992; 1994). A partir de estudos sobre o processo de

22 Um exemplo interessante para se pensar esta questão são os textos interativos que os avanços na área de informática têm permitido. Nestes textos o leitor pode mudar aquilo que está escrito, suprimindo, acrescentando, reescrevendo o que fez o autor.

letramento de adultos não-alfabetizados, a pesquisadora assume que a autoria ou a função-autor não pode se resumir apenas “àqueles que aprendem a ler e escrever” (Tfouni, 1994:58). Essa função está relacionada ao discurso letrado que, por ser social e historicamente constituído, pode ser acessível aos que não dominam o código escrito.

Para ela,

o autor, então, é aquele que organiza o intradiscurso, dando-lhe uma orientação, através de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura. (1994:59).

Essa organização do intradiscurso permite supor um controle sobre a estruturação do discurso (oral ou escrito) que garantiria ao sujeito do discurso um lugar de autoria. Tal interpretação parece dar à noção de autor uma conotação empírica na qual um dos movimentos típicos de autoria seria a “atividade de retorno ao próprio discurso” (op.cit.:57).

Segundo a pesquisadora, o autor estaria apontando “para o próprio discurso, olhando-o como um produto fora dele (autor), que pode ser observado e contemplado, e que, inclusive é representado por ele como possuindo uma dimensão linear (espacial)” (op. cit.:57/58). Mesmo que se entenda essa noção dentro do quadro teórico da Análise do Discurso, essa interpretação parece ter pouco a ver com o que está sendo discutido aqui, uma vez que dá ao autor o estatuto de organizador de seu discurso, colocando-o em uma “posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção de seu

discurso” (Tfouni, 1992 *apud* Tfouni, 1994:56). Assim, atribui-se a essa posição um lugar de controle que parece colocar o autor fora da linguagem.

Voltando à reflexão que vem sendo operada sobre a noção de autor a partir das situações analisadas, o que se está entendendo por “processo de produção de texto” também acaba sendo afetado.

Solange Gallo (1994) inicia uma reflexão sobre o “processo de produção de texto” a partir da diferenciação entre o que ela chama de TEXTO e texto. Segundo ela, o TEXTO²³ é um objeto que não pode existir independentemente de sua “prática de produção”. O TEXTO seria o efeito de uma prática de textualização, sendo necessário defini-la a partir de sua inscrição em um “evento discursivo”²⁴.

O que particularmente interessa aqui é a idéia de textualização. Para Gallo, a textualização enquanto prática de produção de TEXTO teria no produto final (escrito ou oral) um de seus efeitos. O TEXTO, como afirma, “é um efeito de realidade de ‘um’ enunciado, enquanto uno.” (op. cit.: 187).

Ao analisar fragmentos de um programa radiofônico produzido por alunos de uma escola francesa, ela afirma que “a prática de

23 Gallo (1994:85) diferencia “TEXTO” enquanto efeito de textualização e “texto” como referência ao objeto empírico. Com isto, ela pretende mostrar que há “TEXTOS” cujo efeito de textualização não se realiza em uma matéria gráfica, ou seja, há TEXTOS que são orais.

24 Gallo (1994) toma a noção de “evento discursivo” como “acontecimento” no sentido tratado por Pêcheux ao analisar o enunciado “on a gagné”. A interpretação que a autora dá a essa noção apaga a dimensão da equivocidade e, portanto, a noção de real da língua. Ela a trata como um evento submetido às suas condições de produção.

TEXTUALIZAÇÃO e a dispersão são simultâneas e interdependentes” (op. cit.:119). Com isso, ela parece estabelecer um elo entre a idéia de unidade à noção de “fechamento” que efetivaria toda essa prática. Para a autora, somente seria possível a textualização quando “houver um momento de fechamento, de conclusão dessa prática, necessariamente fora (da Escola e) do discurso didático-pedagógico” (op. cit.:118). Mas, o que define um fechamento?

O “fechamento” consistiria na contenção “(d)as ambigüidades provocadas pela dispersão constitutiva (sem nunca o conseguir totalmente), enquanto se produz, nessa prática, novos efeitos de sentido.” (op. cit.: 194).

Desse modo, o efeito de fechamento acaba sendo bastante determinado pelo “evento em si”, no qual se inscreve a prática de textualização, já que a “conclusividade”, defendida pela autora, deve se materializar através de alguma forma de produção que visa a dimensão “pública” desse processo: fazer um programa radiofônico que irá ao “ar” ou escrever histórias que farão parte da publicação de um livro, como mostra Gallo (1992).

Como consequência dessa forma de se pensar o processo de produção de texto através da noção de textualização e TEXTO, sua reflexão sobre o autor considera-o como um “efeito de realidade do sujeito, como um sujeito inteiro, como “um” responsável pelo que se enuncia” (op. cit.: 171), É esse “efeito de realidade” que dá ao “autor” uma certa corporificação, isto é, que atribui um “corpo” a uma certa posição discursiva.

A noção de textualização é bastante importante neste trabalho, na medida em que de fato há uma produção ilusória de conclusividade, de acabamento, de fechamento do dito que atravessa toda prática²⁵ de textualização. Porém, há uma dimensão que deve ser ressaltada. Do ponto de vista aqui tratado, através da prática de textualização se estaria desenhando as tensões entre unidade e dispersão na própria relação entre os sentidos, suas condições de produção e a forma como afetam os sujeitos. Isto quer dizer que a idéia de unidade/fechamento não pode estar restrita à possibilidade de evento “público”, pois a própria forma como se estabelece a relação sujeito/texto supõe uma unidade independentemente do fato de ser publicado ou não.

Ao se falar em tensão entre reprodução e transformação e aquilo que poderia ser considerado como “efeito de unidade”, talvez se possa supor um movimento retroativo (como propõe Lemos) que ressignifica e produz sentidos sobre o que foi dito ou escrito. Ou seja, a cada nova palavra posta em cena, há uma movimento de volta sobre o que já havia sido escrito e de ida sobre as possibilidades de direção da história. A isto deve estar articulado o processo de identificação e interpretação (Orlandi, 1993b). Assim, pensar a prática de textualização implica em supor uma inter-relação entre unidade e dispersão do sujeito e do sentido, no qual a posição autor ganha uma certa visibilidade através da responsabilidade, da homogeneidade, da não-contradição, da coerência produzida enquanto efeito de sentido.

25 A idéia de “processo de produção de texto” supõe uma “atividade” do sujeito em direção a um conhecimento. Para evitar este sentido, a noção de prática de textualização, e não “atividade de textualização”, pretende mostrar que a “prática não pode ser a prática de um sujeito: não há, para sermos exatos, prática de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas” (Pêcheux, 1975:218). Essas práticas são sociais e estão determinadas por um processo sócio-histórico no qual o sujeito se inscreve.

Um ponto de partida interessante para se evitar o movimento unidirecional do sujeito em relação ao texto poderia então estar na suposição de um duplo movimento entre sujeito e texto. A textualização entendida como um processo de mão dupla entre os sentidos e sujeitos, e suas múltiplas articulações ajudaria na busca de uma noção de autor compatível com as questões que a análise coloca.

Qual o efeito, na relação sujeito/texto, quando se coloca um título naquilo que está sendo ou que foi escrito? Não seria exatamente um movimento de ampliação/restrição, como propõe Lemos (1992b), que produz o “efeito de unidade” sobre o dito/escrito? Ao se nomear os personagens de uma história não haveria o mesmo processo? Será que as relações entre título e os personagens que fazem parte de uma história também não poderiam indiciar tal movimento? Neste sentido, não se estaria ao sabor das possibilidades de titulação e nomeação?

Deste ponto de vista, a prática de textualização seria um lugar de tensão entre o que abre e o que fecha as posições discursivas e os sentidos de um texto. Prática na qual o texto se apresentaria enquanto congelamento, cristalização destes confrontos produzidos no movimento retroativo em jogo nas articulações entre sentidos e sujeitos²⁶.

Isso leva a duvidar da possibilidade de se ver o autor como uma instância única, uniposicional, homogênea, afastando-se assim de uma noção de

26 A posição de leitor também está marcada por este movimento, resignificando, a todo instante, o texto.

autor que controla o sentido do texto e que se manifesta numa instância “meta”, quer seja metaenunciativa, metadiscursiva, metalingüística ou extraposta.

A posição autor, na sua relação com as instituições, representaria um lugar de responsabilidade, de busca de unidade e coerência, mas, do modo como se está tratando aqui, ela é antes um lugar de tensão entre o uno e o disperso. Um lugar que se constitui nas relações de sentidos e no movimento de várias posições.

Em outras palavras, se por um lado é do próprio efeito de unidade, de coerência, de não contradição do texto, marcado através das relações entre as palavras e o modo como afetam os sujeitos, que emerge o autor como evidência, como entidade controladora, por outro, esta mesma relação deixa restos que podem, a qualquer instante, romper com o logicamente estável, com a suposta autonomia, trazendo aquilo que seria da ordem do equívoco. Não se pode deixar de considerar que isso pressupõe uma noção de real que afeta a língua. Isto é, pressupõe a possibilidade de haver algo para além das articulações língua/discurso.

Poderia se supor então que aquilo que vai ser escrito, dada sua relação com/no interdiscurso, é um movimento tenso entre língua/discurso que a qualquer instante pode se romper. Nessa tensão, o que “faz” texto determina a unidade, a coerência, a não-contradição e até a responsabilidade. As relações em jogo nesta prática de textualização implicam necessariamente em uma articulação entre as diversas e descontínuas posições discursivas que se constituem através das condições de produção e das possibilidades de interpretação dadas através

das relações entre os termos. Isto produz um movimento do sujeito no texto e do sujeito no processo de produção marcado como efeito do submetimento à língua e ao discurso. Submetimento que irá permitir ou abrir as brechas para a ruptura, para a transformação.

Essas posições não são fixas e não advêm simplesmente da cristalização de práticas sociais na medida em que o interdiscurso se dá como movimento, como deriva de unidades abertas a uma ressignificação (Pêcheux, 1983).

Esta é uma outra dimensão da noção de autor. Dimensão que permite tomar e estender a relação sujeito/língua/discurso a partir de uma teoria não-subjetiva do sujeito. Em um certo sentido, isto já foi apontado no desenvolvimento de linguagem oral por de Lemos (1992a) ao tratar na produção lingüística da criança a “passagem” de interpretado para intérprete. Ou seja, a posição da criança interpretada pelo outro para intérprete de sua própria fala²⁷.

é o momento em que ela não depende mais da interpretação/enunciado imediato do outro/interlocutor, em que a progressão de seu discurso já repousa sobre sua própria possibilidade de, interpretando o já-dito, lançar o que está por dizer. (op. cit.:XV).

27 Cabe ressaltar que o *corpus* analisado foi constituído com crianças de seis a sete anos que as diferenciam em muito das crianças menores, como as tratadas por Lemos. Isto talvez possa marcar uma outra relação destes “sujeitos” com lalangue/língua/discurso.

A escrita parece diferir, pois se fala em autoria na escrita por causa do *efeito de unidade*, como se a ressignificação fosse determinada pelo aspecto lingüístico-discursivo do texto.

Para indicar um caminho possível, a questão da textualização deve ser entendida como um movimento paradoxal de efeito de unidade, de dispersão e de ressignificações: dispersão do sujeito nas posições discursivas e dos textos que se filiam a certas formações e domínios discursivos, e efeito de unidade que as dispersões criam através das relações entre os sentidos.

O texto enquanto materialidade gráfica seria produto desses movimentos de ressignificações, seria o congelamento de enunciados logicamente estabilizados que estão em circulação no domínio do dizer e se inscrevem nos processos de produção.

Na textualização há o “já-dito”, na medida em que o sujeito é capturado, apropriado por esses enunciados e, ao mesmo tempo, é o lugar do diferente que esse “já-dito” permite pôr em funcionamento.

Em outras palavras, nas práticas de textualização há o “já-dito” e através dele o sujeito “se mostra como uno” (processo de identificação (imaginária)), mas também há a possibilidade para o inesperado, para a ruptura na medida em que o sujeito é capturado por termos que formam outras redes de interpretações, rompendo com formações discursivas dadas.

Quem dá o princípio de unidade, portanto, não é o “lugar social”, a posição de autor ou as instituições, mas são as *relações* entre sujeito e sentido, produzindo tensões entre os textos (intertextualização), o já-dito e suas filiações sócio-historicamente determinadas. Essas relações não são previamente estabelecidas ou construídas. Elas estão em funcionamento na prática de textualização, capturando o sujeito através da necessidade de se dar sentido, da imposição da interpretação.

É preciso então seguir novas pistas que possam ajudar a desvendar a articulação proposta durante toda esta discussão, a saber, a relação sujeito/texto e aquilo que seria o autor nestas práticas de textualização.

Um dos pontos que produziram mais efeitos sobre a própria teorização apresentada foi exatamente aquele do “apagamento”. Ou melhor, as marcas produzidas sobre o texto ou durante a prática de textualização, mas apagadas através de rasuras, borrões, reformulações que ficaram registradas pela câmera de vídeo e/ou no papel em que “histórias inventadas” tomaram forma, ganharam corpo através da discussão destas duas crianças.

~~N~~as rasuras de práticas de textualização

Minha atitude em relação à história é como,
digamos, um voo de Lisboa para São Paulo.
Sei que eu vou, sei qual é o avião,
a que horas sai, e é só.
Como chego, como vai ser,
se o tempo vai estar bom ou não,
se o avião vai cheio, a que horas vai voltar
e como vou voltar, não sei.
José Saramago

A epígrafe pode dar margem a duas interpretações opostas. Uma estaria relacionada à idéia de que há um esquema de viagem, dentro do qual tudo o que acontece na história está de uma certa forma previsto ou planejado. Há um ponto de partida, um ponto de chegada e possíveis vicissitudes que não chegam a alterar o esquema inicialmente preestabelecido.

Outra interpretação é a de que mesmo havendo um planejamento, uma direção, você não sabe em absoluto nada em relação à história, nem seu caminho, nem onde irá chegar, nem de que forma...

A primeira interpretação poderia ser relacionada à Escola, pois a idéia de uma certa previsibilidade parece estar suposta nos chamados processos de ensino-aprendizagem. Ao que se refere à produção de histórias, espera-se da criança que seu texto tenha começo, meio e fim, que as idéias e informações estejam dispostas de forma clara e coerente. Também é comum no discurso

pedagógico dizer que as histórias das crianças são criativas ou originais, sem que haja uma preocupação em definir o que venha a ser isto. Além disso, ela tem que “saber” sobre o que irá escrever antes de iniciar a seu texto.

Não é preciso dizer que neste trabalho o sentido dado à epígrafe está mais vinculado à segunda possibilidade de interpretação, uma vez que ela contempla a possibilidade do imprevisível, da equivocidade, do não-saber.

No material coletado e que está sendo analisado foi possível detectar algumas pistas que indicam as tensões entre o previsível e o imprevisível. Dentre estas pistas, marcas deixadas nestas práticas de textualização como rasuras, rabiscos, borrões etc. poderão dar alguma visibilidade ao funcionamento dessa tensão.

Como foi dito no capítulo anterior, a prática de textualização na qual estas crianças estão envolvidas supõe algo que não pode ser reduzido nem ao texto enquanto objeto empírico, nem às marcas gráficas que restam dele, nem à situação pedagógica em que tais práticas se produzem, mas como algo que, apesar de abarcar todas estas dimensões, as ultrapassa: como algo que está “para além de”. Em outras palavras, na noção de prática de textualização serão considerados os efeitos produzidos nas tensões entre unidade e dispersão. Esses efeitos seriam colocados em funcionamento a partir do modo como estas crianças estão inscritas na linguagem. Isso não é demonstrável, mas mesmo ausente se faz presente.

Daí a necessidade de se pensar nas “rasuras” presentes nestas práticas como coisas que sobram, que transbordam, que não cabem no texto, no enunciado e que, no entanto, deixam uma espécie de indicação, de pista, de rasto que apontariam não somente de onde se veio, mas também para onde se poderia ter ido.

O sentido do termo “rasura” está fortemente ligado à escrita. Ao se pensar em rasura tem-se a imagem de um texto com marcas, rabiscos, borrões, setas, asteriscos, chaves etc. Algo que foi escrito e rasurado, posto à margem, mas que apresenta uma certa resistência pois continua presente e produzindo efeitos, embora se mostre através do silenciamento, do apagamento, do deslocamento, da negação.

Na escrita formal, como por exemplo, um ofício, uma tese, um requerimento, uma folha de cheque, a rasura produz uma ambigüidade, uma incerteza que pode anular um documento, invalidar uma prova ou suspender um pagamento. Ela acaba produzindo, entre outras coisas, um efeito de sujeira, de coisa mal feita ou falsificada. Não obstante, esse efeito parece ser constitutivo da própria escrita. Não há escrita sem rasuras. Isso justifica em parte a eleição dessas marcas como pistas que possam estar relacionadas ao processo de autoria. O que poderia estar indicando as rasuras feitas por crianças em textos produzidos na escola? Por que determinado termo é apagado e outro surge como “mais adequado”? Que efeito isso produz no texto e quais direções estão sendo mobilizadas ou evitadas?

Para a Escola, a rasura é apenas uma marca que deve ser eliminada. O texto deve ser passado-a-limpo quando está sujo, isto é, cheio de rasuras, borrões, rabiscos. Provavelmente, vincular a rasura à sujeira é um reflexo da concepção que se tem de pensamento e linguagem. A Escola trabalha com a idéia de que primeiro é preciso pensar (mesmo que esquematicamente) sobre o que se vai escrever para depois escrever, para depois representar na linguagem escrita.

Isso tem a ver com a primeira interpretação dada à epígrafe. A história já está pronta, aquele que escreve já sabe por onde irá e no que vai dar. Basta escrever. A rasura, nesse caso, significa a possibilidade de correção, quase como se fosse a explicitação de um desacordo entre o pensamento e a escrita. Ela surgiria como um elemento indesejado mas necessário para “corrigir” o pensamento.

É preciso abandonar essa imagem de superfície delineada pela Escola e perguntar o que pode a rasura indiciar nas práticas de textualização que estão sendo analisadas. O que leva a criança a rasurar, marcar ou modificar seu texto? A rasura tem sempre o mesmo sentido e está sempre ligada à mesma posição discursiva? A rasura funciona como algo que barra o incorreto ou como uma brecha por onde emerge o inesperado, o equívoco? O que foi dito, mas precisa ser silenciado, apagado, obliterado, substituído, acrescentado? Por quê?

Difícilmente poderá ser encontrada alguma investigação que trate desse tema à luz da aquisição da linguagem escrita. Sua quase completa ausência da literatura que constitui essa área de pesquisa não escapa a uma possível

interpretação: a visibilidade da rasura enquanto mera correção do que está errado parece impedir que ela se coloque como objeto de investigação. A rasura é tomada como algo transparente, evidente.

Tal ausência obriga a uma busca em disciplinas afins que tenham refletido sobre a questão da rasura.

Vale mencionar que foi a partir de estudos sobre o processo de criação literária, principalmente do trabalho desenvolvido por Philippe Willemart (1993), que a rasura surgiu como uma importante pista para o entendimento da questão da autoria.

Alguns poucos trabalhos na área de Lingüística Aplicada também têm procurado lidar com esse fenômeno em textos não-literários. Dentre esses estudos, pode-se ressaltar as investigações realizadas por Fabre (1986, 1987) e Matsushashi & Gordon (1985) que assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva. No Brasil, tomando como referencial a mesma perspectiva teórica, pesquisadores como Fiad (1990) e Geraldi (1993) têm analisado algumas “atividades de refacção de textos” nas quais procuram explicitar as estratégias metacognitivas utilizadas tanto por alunos de 5ª e 6ª série quanto por universitários durante o processo de produção de texto.

Antes de discutir alguns desses trabalhos e explicitar o que se está tratando por rasura, cabe apontar uma questão que tem um papel fundamental nesta investigação, e por isso mesmo não pode ser calada ou

camuflada. Trata-se da questão metodológica e que produz efeitos que exigem interpretação.

O fato de estarem duas crianças conversando sobre uma história e escrevendo-a abre novas possibilidades de interpretação para a rasura, como por exemplo, considerar as reformulações orais feitas por estas crianças diante do texto que estão produzindo como uma espécie de rasura. Estas reformulações não teriam também modos de funcionamento que poderiam ser aproximados daqueles que as rasuras produzem, como as encontradas em manuscritos e “fac-similes”? Será que os erros, lapsos e atos falhos marcados nessas reformulações, assim como nas rasuras enquanto marcas gráficas, não apontariam para uma tensão entre “saber” e “não-saber”, implicada na noção de real da língua (Pêcheux, 1983)? Posteriormente se voltará a esta discussão.

2.1 Rasura: uma primeira leitura

Para o lingüista, o estudo da rasura nos manuscritos de grandes autores também tem despertado pouco interesse. Quando tal assunto passa a ser investigado, o objetivo em geral está voltado para a tentativa de apreender “a passagem do pensamento para a linguagem” (Rey-Debove, 1987: 106), na medida em que poderia revelar, através dessas marcas, o que seria inacessível no texto pronto, ou seja, o que o autor “pensou” antes de escrever o que escreveu.

Ao propor, do ponto de vista da Lingüística, uma possibilidade de se ler a rasura, Rey-Debove diferencia as “correções orais” das “correções escritas” argumentando que na segunda modalidade é possível “anular,

acrescentar, deslocar, recolocar” (op. cit.:109) e depois somente aparecerá o resultado desse procedimento. Segundo ela, essa movimentação somente é possível devido à “linearidade espacial” própria à escrita, enquanto que nas correções orais a escuta é simultânea, já produzindo seus efeitos independentemente das modificações que um locutor possa vir a fazer. Diferentemente da “linearidade espacial”, a autora diz que na oralidade há uma “linearidade temporal” que não permite que se “apague” o que foi dito.

Apesar de se concordar com o fato de que há uma materialidade específica da escrita e que, por isso mesmo, produz efeitos (principalmente quanto às marcas deixadas no texto) diferenciados da oralidade, a maneira como Rey-Debove trata essas dessemelhanças aponta para a rasura como um fenômeno que permite “corrigir” o texto a partir das intenções do locutor diante de seu interlocutor.

Outro ponto importante a ser notado é que esse modo de tratar da rasura enquanto “correção” aproxima a autora, por um lado, da mesma interpretação dada pela Escola e, por outro, da idéia de que o autor escolhe a palavra mais adequada para ser escrita. Mesmo que se assuma nesse estudo uma busca de compreensão de parte do processo de “escritura”, sem pretender fazer uma análise das mudanças qualitativas ou dos aspectos estéticos presentes nos manuscritos e nas versões, a idéia de “correção” traz consigo, implicitamente, um movimento que caminha do errado para o certo, do menos adequado para o mais adequado, do pior para o melhor.

Ao diferenciar a rasura segundo suas características físicas e aparentes a partir do contraste entre “correção oral” e “correção escrita”, a autora parece não estar considerando a possibilidade de haver semelhanças quanto ao modo de funcionamento em jogo nas duas modalidades.

De certa maneira, no início desta pesquisa, essa mesma interpretação fazia parte da forma como se procurava analisar os dados. O peso dado ao estatuto diferenciado da escrita em relação à oralidade acabava apagando possíveis inter-relações. Esse modo de olhar para a escrita - e, conseqüentemente, para o material analisado - impedia algumas aproximações entre uma modalidade e outra, inclusive via-se na rasura apenas uma marca feita para se evitar o erro.

Somente a partir do momento em que se procurou suspender uma idéia de correção implícita na noção de rasura, é que se tornou necessário buscar na oralidade algo que se aproximasse dessa marca. Assim, se se tivesse definido a rasura enquanto marcas gráficas impressas em uma folha em oposição às correções ou reformulações ocorridas na oralidade, não seria possível tratar dos efeitos de uma modalidade sobre a outra.

O tratamento dado à rasura como uma forma de correção do texto está ligado à teoria da Enunciação e às noções de atividade epilingüística e metalinguagem desenvolvidas por Culioli (1982). A partir dessa linha teórica, Rey-Debove afirma haver duas formas de correção escrita. A primeira corresponderia a um sistema semiótico paralingüístico, a saber, flechas, rabiscos, borrões, chaves. A segunda forma estaria relacionado à própria linguagem,

através da qual se operariam dois modos particulares de correção. O primeiro, menos importante para os objetivos da autora, estaria endereçado ao leitor enquanto uma marca metalingüística dentro do texto e que seria uma forma de transcrição da correção oral. O outro modo de operação lingüística faria parte de um discurso metalingüístico voltado para o próprio autor e que se opera sobre um discurso que já está escrito. Essa forma de correção não se destina à publicação. Por exemplo, o autor poderia escrever na margem de um texto: “aqui devo inserir um comentário sobre a noção de epilingüístico e suas relações como uma certa noção de rasura”.

Utilizando-se de alguns manuscritos deixados por Proust sobre a visão de Paris do terraço de St. Cloud e sobre a memória e a inteligência, a autora interpreta a rasura como uma atividade metalingüística, na medida em que se trabalha sobre um discurso “já-lá” e esse trabalho “nasce de uma tomada de consciência da linguagem por ele mesmo (o autor)” * (op.cit.:111).

Caminha na mesma direção o trabalho de Fuchs (1987) que busca também em Proust, em uma passagem de um manuscrito, elementos para uma abordagem enunciativa da paráfrase. Segundo a autora, a existência de um conjunto de manuscritos rasurados de uma mesma passagem permite um preciso olhar para o processo de produção de texto e, principalmente, para a atividade de reformulação (metalingüística), cujo objeto é a própria linguagem. Essa atividade realizada dentro dos manuscritos “manifesta os esforços do autor para chegar à formulação que ele julga a mais adequada para uma certa intenção de significação e correlativamente, à conceituação que melhor satisfaça essa intenção.” * (op.cit.:75).

A idéia de “linearidade” (temporal e espacial), assim como a noção de atividade metalingüística supõe um movimento do sujeito-escritor em direção ao texto, como se o sujeito fosse colocado no coração do texto (para usar uma metáfora de Fuchs). Esse movimento restringe a possibilidade de um movimento inverso, isto é, não permite ver o modo como a linguagem pode afetar o sujeito.

Se se considerar que há uma divisão constitutiva do sujeito, produzindo uma não-coincidência consigo mesmo (Authier-Revuz, 1982) e que há um “efeito retroativo” (Lemos, 1992b) na ordem da língua, cujo modo de funcionamento se caracteriza pela possibilidade de ressignificar o que foi posto antes, como supor uma “linearidade” - seja ela de que modalidade for -, ou uma atividade metalingüística que possa controlar os sentidos a partir de uma “tomada de consciência da linguagem”?

Mesmo em estudos que assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva, a rasura tem um papel bastante importante nos textos produzidos por crianças. Baseado nas quatro “metaoperações de linguagem”, a saber, supressão, adição, substituição e deslocamento, Fabre (1986, 1987) irá buscar nas produções de crianças de 7 a 10 anos traços deixados nas reescrituras de um mesmo texto.

Apresentando uma análise descritiva dos traços que caracterizam operações de adição, a autora procura mostrar sua diversidade de tipos e

funções. Para a autora, há adições de palavras (substantivos, adjetivos, pronomes e conectivos) que visam à correção e estabelecem quatro funções dominantes:

- a) tratamento da referência: através de acréscimos de determinantes, de pronomes e certos nomes;
- b) organização da coesão: possível a partir de elementos anafóricos e de conectivos;
- c) expressão do ponto de vista do enunciador: adjetivos “facultativos” ou nomes marcados através de comentários;
- d) textualização: função constituída através do conjunto destes acréscimos. * (Fabre, 1987:27).

Também mostra outros tipos de adição, como por exemplo, a adição de sintagmas, de frases e de títulos e defende que há uma evolução nesses tipos de acréscimos de acordo com o nível de escolaridade. As adições, de modo geral, se comportam como atividades metalingüísticas e metadiscursivas operadas pelo sujeito que produz o texto, refletindo sobre o conteúdo e indicando a “emergência progressiva da *consciência lingüística*” (Fabre, 1986:78).

Tomando o mesmo ponto de vista, Fiad (1990) procura mostrar como essas operações de linguagem se dão em textos reformulados por universitários. Essas reformulações foram feitas a partir das observações feitas pelo professor.

Na análise do material, Fiad mostra que há uma grande diferença no que se refere à frequência entre as operações de adição e substituição e as operações de supressão e deslocamento. Apesar da complexidade dessas

operações nos textos analisados, há um maior predomínio de adições e substituições. Saber por que há uma frequência maior de uma metaoperação em relação à(s) outra(s) surge como uma questão fundamental que esses estudos ainda estão tentando responder.

Sobre as adições, Fiad diz haver a) uma inter-relação entre as observações feitas pelo professor e as operações realizadas pelos alunos; b) um aumento das adições de acordo com a “maturidade” do escritor; c) um reflexo das adições sobre o conteúdo do texto. Essas análises aproximam-se do que aponta Fabre em seu estudo.

O movimento do autor no texto produzido se dá através das substituições, como afirma Fiad (op. cit.). As principais substituições que indicam essa mudança de lugar se deve às alterações do tempo verbal, do ponto de vista do narrador e às substituições de “eu” por “nós”.

Descrevendo as rasuras e reformulações presentes nos processos de produção de textos desses alunos, a autora procura mostrar que essas operações lingüísticas funcionam como índices da reflexão lingüística do autor sobre seu texto. As explicitações das operações são tomadas como procedimentos relacionados ao “auto-conhecimento” (sic.) do aluno sobre seu processo de escrita. Além disso, o professor também teria mais pistas sobre o modo como seus alunos estão construindo a escrita, ao valorizar as rasuras presentes em seus textos.

Todas essas análises, ao procurarem revelar a passagem do pensamento para a linguagem e o controle do autor sobre seu texto, acabam tomando a linguagem na sua transparência e objetividade comunicativa. Será que há somente esse movimento de controle? Será que não existiriam outros aspectos que estariam determinando o próprio processo de escrita e, conseqüentemente, a relação autor/texto?

2.2 A heterogeneidade na rasura

Mesmo em se tratando de textos sem valor estético, sem versões preliminares, nem revisões posteriores como os estudados pela Crítica Genética e documentados nos manuscritos, anotações ou provas tipográficas, parece ser legítimo retomar a pergunta colocada anteriormente sobre o estatuto das *rasuras* inscritas nas “histórias inventadas” por Isabel e Nara. O que as determinam? Se elas não são marcas que indiciam apenas uma atividade consciente de controle, monitoração, planejamento do texto, poderiam ser vistas então como índices da cisão do sujeito, funcionando como uma marca de heterogeneidade? Estaria a rasura servindo como uma trava que reproduz o mesmo de um já-dito ou, ao contrário, abrindo brechas para o inesperado através das rupturas ocorridas na prática de textualização? Há tensão entre um modo de funcionamento e outro?

A análise da discussão entre as duas crianças, durante o momento em que estão produzindo uma mesma “história inventada”, coloca a necessidade de refletir sobre o que se está tratando por rasura.

Nestas práticas de textualização não podem ser desconsideradas as condições de produção que as determinam. Isto é, as formações imaginárias que atravessam os sujeitos ao produzirem conjuntamente uma narrativa ficcional em uma situação pedagógica específica, marcada por uma historicidade própria.

As rasuras não poderão ser tomadas como meras marcas deixadas no texto que devem ser apagadas do produto final. Discursivamente, elas parecem indiciar dois movimentos diferentes. Por um lado, apontariam para os lugares do dito que funcionam como um obstáculo, uma barreira, um dique controlando o escoamento ou não de outros sentidos do dizer para que se possa manter a coerência, a unidade do texto. A rasura, nestas práticas, produziriam um efeito de apagamento explicitado por uma marca ou um borrão.

De outro lado, a rasura funcionaria como vestígios deixados pela equivocidade, ou seja, como a marca do imprevisível. Neste sentido, a rasura estaria desestruturando um “já-dito” para estabelecer novas relações de sentido.

Esse movimento relacionado ao processo de rasuramento de um texto, para ser melhor entendido, será discutido em dois momentos diferentes. Neste capítulo, se procurará mostrar a rasura enquanto marca de reprodução. No seguinte, o processo de rasuramento constituído nestas práticas de textualização será tomado no sentido de ruptura.

2.3 Rasura como reprodução da norma

Através da prática de textualização que resultou no texto “A mãe má”, pretende-se colocar em discussão algumas considerações em torno da questão da autoria e, conseqüentemente, das relações sujeito e sentido.

É importante ressaltar que a rasura está sendo tomada como um dos lugares possíveis de observação do funcionamento dessas relações. O texto “A mãe má” será transcrito a seguir para poder ilustrar como as rasuras podem aparecer nesta prática de textualização.

~~xxx~~ bel e Nara²⁸

a mãe má

~~era~~ Era uma ve-~~sz~~ uma mãe muito ma. e ela
era muito má com sua filha ~~um~~ i um dia
~~x~~ ~~ela~~ a filha estava atrasada para ~~isc~~ escola i pediu
para a mãe má que levase ela para
escola ~~não~~ e a mãe má ~~x~~ falou falou não não e ~~m~~ não
você vai ter que andar 2 ~~H~~ horas horas ou vai
ficar de castigo a mãe má ~~falou~~ falou. e ela
foi andando 2 ~~horas~~ horas e chegou na escola
e o portão estava fechado adou 2 horas
e ~~o~~ ~~voutou~~ ~~parac~~ ~~p~~ para casa dai a mãe falou e claro
era pra ir corendo va para o
castigo e a filha ficou muito triste que tinha uma mãe
má.

28 Todo o texto foi escrito em letra cursiva. O risco sobre palavras ou letras significa que houve uma rasura.
era:

pai mãe filho
fim fim fim

Mesmo que haja uma diferença entre esse texto no qual as rasuras estão expostas e uma versão final sem rasuras, estas marcas permanecem envoltas por uma penumbra de indeterminação.

Por exemplo, o que será que determinou as rasuras a) “~~era~~ Era”,
b) “~~ela~~ a filha estava atrasada” e c) “~~um~~ i um”?

Se se considerar somente a marca gráfica que ficou na folha de papel, seria difícil não lhe dar uma interpretação descritiva, como por exemplo, dizer que em a) o sujeito já sabe que no início de parágrafos e frases ou começo de histórias deve se escrever com letra maiúscula. Em b) a criança já está conseguindo pensar no uso dos mecanismos coesivos e a rasura demonstra a tentativa de evitar a repetição do pronome “ela”, através de uma metaoperação de substituição. E em c) o borrão parece ter o propósito apenas de corrigir uma escrita incorreta ou mal feita.

Aqui, na medida em que se está procurando entender a noção de rasura como uma possibilidade de se interpretar o funcionamento heterogêneo da linguagem, caberia uma tentativa de aproximação com a idéia de não-coincidência enunciativa, no sentido dado por Authier-Revuz (1982, 1988).

A autora, ao explicitar o funcionamento da “modalização autonímica” como o desdobramento de um elemento X presente em uma enunciação, procura mostrar a possibilidade de uma representação reflexiva e opacificante que o próprio elemento comporta.

Em alguns de seus trabalhos (1980, 1984, 1987, 1988), além da autora levar em consideração as marcas de discurso relatado (direto, indireto), há uma espécie de inventário de maneiras de dizer que marcam esse duplo movimento da linguagem. Enunciados como “X, digo, Y”; “X, se você preferir”; “aquilo que se costuma chamar de X”; “X, como diria Y”; “a palavra mais adequada é X”; “X, no sentido de...” etc. configuram e constituem os pontos obscuros, não-transparentes, não-coincidentes do dizer.

O processo discursivo que mobiliza esta prática de textualização dá uma outra dimensão para a interpretação da rasura em relação às marcas deixadas no texto e em relação àquilo que nele não aparece, mas no entanto está presente nos enunciados das crianças. Mesmo sendo extremamente importante e interessante a formulação de Authier-Revuz sobre a não-coincidência enunciativa, parece haver uma certa diferença entre aquilo que foi por ela inventariado e o que está em jogo nesta prática, principalmente porque deve se levar em consideração o efeito retroativo ao qual as crianças estão submetidas. Caberia perguntar, portanto, o que a não-coincidência tem a ver com esse efeito.

Assim, os enunciados produzidos pelas crianças, apesar de apontarem a não-coincidência, parecem ter um sentido diferente de “X, se você preferir” ou “X, no sentido de Y”. Quando elas escrevem uma determinada

palavra de um jeito ou mudam a forma como inicialmente haviam escrito, parecem que cedem à voz de um discurso pedagógico, como se dissessem “X, porque a norma da língua tomada pelo discurso pedagógico não permite Y”.

A rasura entendida enquanto marca de heterogeneidade, admite uma elaboração teórica sobre seu funcionamento, posto que há necessariamente um movimento reflexivo e uma certa opacidade da própria linguagem que acabam sendo materializados por essa marca. A mobilização dessa noção pode ser explicitada através de suas formas de marcação neste processo discursivo:

a) enquanto marca gráfica que será chamada genericamente de “borrão”.

b) enquanto “formulação enunciativa” que não deixa sua marca no texto, mas naquilo que se diz sobre as possibilidades de se escrever o texto.

Entender o que está sendo mobilizado ou o que está mobilizando as rasuras que atravessam esta prática de textualização, torna-se fundamental para se desvendar seu funcionamento e os efeitos produzidos.

O “borrão” feito sobre “era” se explicita no enunciado de Isabel: “- Iii... 'era' tem que tê letra maiúscula. (RASURANDO 'ERA' E ESCRREVENDO 'ERA' COM A LETRA 'E' MAIÚSCULA.)”.

O “era” com letra minúscula parece não ter o mesmo efeito de sentido do “Era” com maiúscula. A reflexividade que marca o enunciado da criança, aparentemente poderia ser tomada como uma compreensão do uso da letra maiúscula. Porém, o uso de maiúscula - explicitado através de um

reconhecimento da norma - tem uma presença muito inconstante no texto “A mãe má”, aparecendo apenas no nome de “Nara” grafado pela própria criança no alto da folha. A letra maiúscula também não aparece na maioria dos textos produzidos neste mesmo período.

Talvez, a necessidade da criança colocar “Era” com maiúscula esteja indiciando um modo de submetimento à linguagem pelo uso sem análise da expressão “Era uma vez”. Esta expressão estaria relacionada à maneira como se começa a escrever uma “história inventada”. Substituir “era” por “Era” não seria uma marca de controle ou de compreensão “metacognitiva” sobre as convenções e regras de uso de maiúscula. Também não parece ser a explicitação de uma metaoperação de substituição que indicaria uma atividade epilingüística. Talvez possa estar indiciando o atravessamento de um discurso (normativizado) no sujeito que produz o texto. Provavelmente, o discurso pedagógico.

Vale ressaltar que o uso da letra maiúscula e seu ensino na escola está vinculado a uma história da escrita que cristaliza certas normas e sentidos. Quando tomadas pelo discurso pedagógico, estas normas e sentidos se apresentam com algo estável, inserido em um sistema cujas regras são imutáveis. Com isso, a letra maiúscula passa a ter um estatuto formal, quase a-histórico. Poderia ser interessante resgatar no ensino o aspecto discursivo do uso da letra maiúscula, considerando os efeitos de sentido que se estaria produzindo em um texto. Isto não quer dizer que o ensino destas normas seja inválido. No entanto, a forma como acaba sendo tratado pela escola dá uma falsa aparência de homogeneidade.

Mas, por que então a rasura sobre “era”? Quando a criança parece barrar a escrita de “era” com letra minúscula dizendo “tem que ter maiúscula”, não estaria enunciando, através de um verbo modal, uma obrigação e uma necessidade? De que lugar se estaria então falando?

“Tem que ter maiúscula.” funcionaria como um efeito produzido pelo discurso pedagógico, um “discurso autoritário”²⁹ sobre a escrita, sobre a grafia “correta”, sobre o que pode e o que não pode, sobre o modo “certo” de se escrever.

O DP (discurso pedagógico) utiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas (Ex: uso do verbo ser nas definições ‘X é...’). As questões não são verdadeiras nem falsas, pois a apresentação das razões em torno do referente se reduz ao é-porque-é. O que se explica é a razão do é-porque-é e não a razão do objeto de estudo. (Orlandi, 1983.:30).

O enunciado “tem que ter” por um lado impede o uso de letra minúscula e, por outro, atua quase como a reprodução de um discurso em que, como indica Orlandi, “é-porque-é”. Se impõe uma norma que atua como uma necessidade, apesar de aí também estar um sentido dado pela história da escrita³⁰.

29 No sentido dado por Orlandi (1983).

30 Seria interessante uma investigação que procurasse relacionar o processo histórico no qual a letra maiúscula ganha diferentes sentidos e sua entrada no discurso pedagógico.

A necessidade de se escrever “corretamente” aparece também em vários outros momentos.

Fragmento 1

NARA: “- (APONTANDO A PALAVRA ‘VES’ E DIZENDO EM TOM DE IRONIA.) É S por acaso?!”

ISABEL: “- Ah! (FAZENDO DO ‘S’ UM ‘Z’.)

Fragmento 2

ISABEL: “- ...vai ter que andar... duas[2]³¹... duas horas[H]... (ESCREVENDO H EM LETRA DE FORMA.)

NARA: “- ...é com H.”

ISABEL: “- ...ai... eu ia fazê em letra de forma... (RASURANDO ‘H’. ESCREVENDO ‘HORAS’ EM LETRA CURSIVA.)”

NARA: “- ...é com H, Bel.”

ISABEL: “- ...é H, ó! (APONTANDO ‘HORAS’.) ...duas horas.”

NARA: “- Ân... cadê o H? Cadê o H, que eu não tô vendo?”

ISABEL: “- É esse ó!”

NARA: “- Ân... isso é H?”

ISABEL: “- É por isso que eu tava consertando.”

NARA: “- É assim H. Deixa eu escre...”

ISABEL: “- Eu sei escrevê H! É que esse saiu assim. (RASURANDO ‘HORAS’ E ESCREVENDO NOVAMENTE.) ...horas...”

Fragmento 3

ISABEL: “- ...falou...³²”

NARA: “- ...falouuu... olha o tamanho do U que ela faz. Parece dois Es.”

ISABEL: “- ...eu errei também... (RASURANDO E ESCREVENDO NOVAMENTE ‘FALOU’ E COLOCANDO UM PONTO.) falou... a mãe má falou...”

Fragmento 4

ISABEL: “- [horas]³³ duas horas...”

NARA: “- Isto é H? A perna aqui?”

31 O colchete indica o que a criança está escrevendo neste momento.

32 Quando aparece *italico*, significa que a criança está falando o que está escrevendo.

33 O uso de colchete e *[italico]* significa que a criança está somente escrevendo sem verbalizar.

ISABEL: "- Cê mi lembrô. Sempre eu faço assim... mas agora eu não faço mais. (RASURANDO 'HORAS'.) Quando eu fazia... daí... minha mãe falou daí agora eu não faço mais. (ESCREVENDO 'HORAS' NOVAMENTE.) Agora tá certo. Vai... vai... "

Fragmento 5

ISABEL: "- (ISABEL ESCREVEU 'V' DE 'VOLTOU' E DIZ AO APONTÁ-LO.) O que que é essa letra? (RASURANDO V, ESCRIVENDO NOVAMENTE.) e... *vou-tou*... ...e daí..."

As rasuras feitas nestes momentos estariam relacionadas a uma ordem grafemática que disciplina a forma do escrito através de uma imagem da grafia. A necessidade da forma “correta” do escrito está marcada por um discurso que atravessa este momento da relação da criança com a linguagem escrita. É preciso relembrar que elas estão no primeiro ano primário, momento de aprendizagem da letra cursiva. Assim, algo da ordem da grafia, do desenho e da forma da letra faz parte do discurso pedagógico responsável pela sua aprendizagem e, portanto, a forma-sujeito determinada historicamente acaba mobilizando uma posição discursiva explicitada na/pela rasura.

As rasuras apontadas nesta prática de textualização servem como pistas para se interpretar o que as determinam. Como foi visto, há um certo discurso que circula em torno do aprendizado da grafia em letra cursiva.

A reflexividade de enunciados como “- *Ann... isso é H?*”, “- *...falouuu... olha o tamanho do U que ela faz. Parece dois Es*”, “- *Isto é H? A perna aqui?*”, “*O que que é essa letra?*” poderia ser formulada da seguinte maneira “X escrito como X. Não! X escrito como x”. Esse efeito da própria grafia sobre o sujeito coloca-o em uma posição discursiva semelhante ao do

professor ou da mãe que corrige sua letra e exige um traçado bem feito. É o discurso pedagógico que está determinando tais formulações e borrões.

O processo de identificação em jogo neste discurso pedagógico é tão forte que o próprio sujeito não se reconhece naquilo que acabou de fazer, como o enunciado de Isabel *“O que que é essa letra?”*, no qual sua própria grafia é negada, produzindo, neste caso, a rasura.

No texto grafado, ao se conferir o que se encontra sob a palavra “falou” ou “horas” riscada, constata-se que a nova grafia é bastante semelhante àquela. No entanto, a primeira grafia tem o efeito do diferente (aqui entendido no sentido estrito: incorreto, errado), apesar de estar escrito de forma legível e correta. Isto aponta a opacidade do própria grafia para o sujeito e a necessidade da reprodução de uma certa norma, criando a ilusão de uma grafia “bonita e certinha”.

O risco sobre a palavra ou a letra, enquanto materialização de um processo de rasuramento, funcionaria, neste caso, como uma espécie de barreira, produzindo o efeito de homogeneidade da grafia. A diferença aparece como algo errado e, por isso, deve ser corrigido. Este modo de intervenção estaria indicando um caráter de apropriação de um modo de escrever autorizado e imposto por uma certa forma-sujeito inscrita no discurso pedagógico, no qual “todos têm que escrever do mesmo jeito” ou “é preciso fazer uma letra bonita e caprichada”. Tais enunciados estariam apontando para esta busca de homogeneidade na forma como se escreve.

O atravessamento do discurso pedagógico neste modo de escrever também pode ser analisado quando Nara diz: "*Olha o tamanho do U que ela faz!*". O uso da terceira pessoa em relação à parceira, como se ela (Isabel) não estivesse ali, marca uma repreensão, uma bronca³⁴. Tal posição é facilmente identificável com uma forma de dizer característico do discurso pedagógico, no qual um professor poderia chamar a atenção de um aluno, mas dirigindo-se ao resto da classe.

O mesmo acontece quando ela diz ao apontar a palavra "ves": "*- É S por acaso?!'*". Apesar de corrigir não a grafia, mas a ortografia da escrita de Isabel, a entonação e o modo como intervém indicam uma mudança de posição semelhante ao que foi mostrado acima. Mais interessante ainda é o fato de Nara, quando escreve sozinha suas histórias, não usar estas "informações".

Vale dizer também que esta formulação enunciativa tem o efeito de rasura sobre o texto da criança. No caso, a formulação funciona como uma negação de um certo modo de escrever. Uma negação que abre espaço para a voz do outro, indiciando uma posição discursiva de leitor que se inscreve nestas condições de produção.

Será que toda rasura e toda formulação enunciativa produzem, nestas condições de produção, o mesmo efeito? A negação se apresentaria sempre dessa mesma forma? Quais seriam outros modos de funcionamento?

34 Agradeço à Claudia Lemos por indicar esta marca na fala da criança.

O borrão sobre o “ela” e o acréscimo de “a filia” juntamente com o que foi enunciado por Isabel, poderia dar algumas pistas para as questões colocadas acima. No momento em que ela rasura, diz, ao ler o texto:

Fragmento 6

ISABEL: "- (LENDO.) Era uma vez uma mãe muito má e ela era muito má com sua filha... i um dia ela... estava atrasada... ela?... podia pensá que era a mãe né?... Um dia a filha estava... Um dia ela... (RASURANDO 'ELA'. ESCRREVENDO 'A FILIA'.) Ó!... estava atrasada para a escola... i pediu para a mãe má..."

Quando Isabel diz “...ela?.. *podia pensá que era a mãe né?*..” o que está sendo mobilizado é o sentido que o pronome daria ao texto a partir das relações com o que já foi escrito. A restrição feita parece ser efeito do modo como o termo volta-se sobre o sujeito, impondo uma interpretação. Isto é um movimento que tenta produzir unidade e coerência ao texto, na medida em que se define a referência.

Porém, no próprio contexto a referência poderia ser recuperada. O “controle” desta ambigüidade se dá através do efeito que o termo e suas relações produzem no sujeito, colocando-o em uma posição de suposto leitor.

Nas prática de textualização, como já se procurou mostrar, as relações entre sujeito e sentido produzem diferentes posicionamentos. Um deles poderia ser uma necessidade de se garantir uma grafia correta. Outro estaria relacionado ao efeito de unidade produzido pelo modo como determinados termos afetam os sujeitos. Ambos os posicionamentos não poderiam ser

pensados sem que se considerem os discursos que os atravessam e suas movimentações no texto.

Dessa relação poderia se refletir sobre o efeito de unidade e o processo parafrástico definido por Orlandi (1983:27). Isto é, a unidade se dá como “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado”?

Tanto a rasura da grafia/letra quanto do pronome, parecem funcionar como proibições de certos sentidos. No primeiro caso, algo bastante ligado a um discurso que ensina a grafia correta, no segundo, algo que estaria retendo uma certa ambigüidade do texto e, por causa disso, poderia dar outro sentido para a história. Estes dois modos de funcionamento da rasura estariam apontando para efeitos diferentes que não necessariamente indicariam a busca de unidade?

Da mesma forma, a modalização autonímica marcada pela explicitação de índices lingüísticos pode ser interpretada nos fragmentos:

Fragmento 7

¹ISABEL: "- (LENDO.) Era uma vez uma mãe muito má. Daí... vai..."

²NARA: "- ...era uma vez uma mãã... mã-e... muito má. Ponto. Tá certo. Daí a filha gostava muito dela."

³ISABEL: "- Não... (RINDO.) gostava muito dela."

⁴NARA: "- ...daí a mãe era muito má com a filha."

Fragmento 8

ISABEL: "- ...e pediu para a mãe... levá-la ela... [i pediu]"

NARA: "- ...a mãe má. Para a mãe má... Senão fica mãe... daí pensá uma mãe boa né? ela tá pedindo para levá... uma mãe boa."

ISABEL: "- ...(ESCREVENDO.) pa-ra... a mãe..."

NARA: "- ...má."

ISABEL: "- mãe."

NARA: "- ...mãe má. Senão fica assim... para a mãe né?... então ela vai pende (sic.)... pensá... pende (sic.) não, pensa! Pensá que era uma outra história... ó! que mãe boa³⁵ ..."

A formulação enunciativa de ³Isabel (fragmento 7) “- Não... (RINDO.) gostava muito dela.” tem o efeito de uma rasura. A forma lingüística “não” funcionaria então como uma espécie de borrão que apaga e nega o enunciado precedente de ²Nara “- Daí a filha gostava muito dela.”. A negação que se opera parece não ser da mesma ordem que a negação da diferença gráfica, apontada anteriormente. Neste momento, o que está em jogo na prática de textualização é uma certa direção da história, no sentido semelhante à negação feita sobre o pronome “ela”.

Tal funcionamento tem por base o efeito que as relações entre sujeito e sentido produzem através de um processo de historicização que determina as possibilidades do dizer. Isto remete novamente para o modo como estas relações de sentido afetam os sujeitos, determinando os lugares pelos quais pode ir uma história escrita por estas crianças.

Dizer que a filha gostava da mãe, apesar desta ser má, seria absolutamente possível dentro de uma constelação de enunciados que circulam em uma certa zona temática tecida nas possíveis relações entre mãe e filha. Porém, os sentidos marcados nesta história vão dando corpo a uma tecitura que não permite a articulação entre “a mãe ser má” e “a filha gostar da mãe”. Na prática de textualização na qual estas crianças estão inseridas cria-se a ilusão de

35 O sublinhado indica que a criança está fazendo gestos e mudando a voz como se fosse o personagem ou o comentário de outra pessoa.

que somente *aquela* sentido é possível, dando um efeito de univocidade que estabelece um único, porém arbitrário, modo de dizer.

As relações em jogo, nesta prática de textualização, acabam tecendo as redes de interpretações que determinam as possibilidades do dizer e aquilo que pode vir a ser significado. Este jogo estaria apontando um processo de identificação, como foi discutido no capítulo anterior.

A dificuldade de se analisar as tensões entre sujeito e sentido neste processo de identificação não pode ser camuflada por uma tentativa didática que facilite sua compreensão. A complexidade das relações nesta prática de textualização é um efeito do modo como elas se articulam. Através delas, as palavras e suas formas de encadeamento (processo de articulação) produzem sentidos estabilizados, homogeneizados, congelados. Nesse sentido parece haver uma repetição de textos já dados. Apesar de haver heterogeneidade de formações discursivas, não há rupturas, não há espaço para a transformação.

A necessidade de “controlar” o sentido do texto aparece também explicitado na insistência de Nara, durante todo o fragmento 8, principalmente, quando diz “(...) *Pensá que era uma outra história... ó! que mãe boa...*”. Parece que uma das questões em jogo diz respeito à referencialidade, já que apenas o uso de “mãe” não é suficiente para se manter a referência à “mãe má”.

Entretanto, este mesmo fato estaria indiciando algo que vai além da referencialidade, a saber: a própria determinação do sentido de “mãe”. Isto impõe um embate com a linguagem. Mais do que a possibilidade de permitir a

recuperação do referente, o insistente retorno da qualificação “má”, como pode ser observado no texto escrito (apenas uma vez, dentre sete, a palavra “mãe” aparece no texto sem estar ligada diretamente à palavra “má”)., mostra a necessidade de se garantir e marcar que o personagem apresenta esta característica, mesmo que isto já tenha sido explicitado no título, na apresentação do personagem ou em passagens anteriores.

Também esta repetição estaria apontando não só para a não-coincidência dos sentidos destes termos, mas também para a não-coincidência dos sujeitos inscritos nesta prática de textualização, como apontam vários enunciados. A repetição seria uma pista que poderia revelar exatamente o contrário daquilo que aparentemente sugere. Pode-se dizer até que o feitiço virou contra o feiticeiro. Isto é, a tentativa de busca, de precisão, de clareza, de não-ambigüidade, de “controle” da linguagem ou da escrita, mostra as resistências do sentido e a clivagem do sujeito. Ele não se reconhece, nem coincide com o que diz ou escreve.

Explicando melhor. A cada aparecimento da palavra “mãe” torna-se imprescindível repetir sua qualificação, pois, do contrário, poderia se abrir a possibilidade deste personagem ter outras características, já que “mãe” traz consigo, através de um processo de filiações históricas (interdiscurso) nas quais este termo está preso, sempre a idéia de “boa”. Por exemplo, é comum se ouvir dizer expressões do tipo: “Ela é uma mãe.” ou “Ele tem um coração de mãe.”. A ausência do qualificativo poderia, portanto, mudar tanto o sentido que está sendo atribuído à “mãe” quanto o rumo da própria história. Deste modo, pode-se dizer que o adjetivo “má” segura *um* sentido de “mãe”, garantindo o deslocamento do

sentido de “mãe-boa” e estabilizando outra possibilidade de filiação que, de certa forma, aproxima-se da “madrasta” pertencente ao universo discursivo dos contos de fada, já que ela acaba representando a figura da “mãe má”.

A interpretação imposta por estas duas palavras estaria relacionada a um certo aprisionamento do sujeito a *um* sentido *único* e *necessário*. É dessa forma que se poderia supor um efeito retroativo na prática de textualização, no qual é a articulação entre os termos presentes que faz o sujeito mover-se sobre o que já disse ou escreveu.

Cabe apontar que o título “A mãe má” já produz um efeito de unidade bastante forte que irá estar diretamente vinculado ao que se diz no desdobramento da própria história. Parece também que este efeito produz uma espécie de estabilização das relações entre “mãe má”, “filha que não gosta da mãe”, “castigo”, “escola” etc. determinando tanto o que pode acontecer quanto o que pode ser dito e não-dito.

A não-coincidência destes enunciados são pistas para se entender o que há de reflexivo e opaco naquilo que se diz. Traduzindo em termos de modalização autonímica pode-se formular a equação “X, aquele que não é o Y, é o X e Y.”. Ou seja, não basta escrever “mãe” ou somente “má”, é preciso escrever “mãe má” para que o sentido não escape.

As relações estabelecidas nesta prática de textualização que compõem as redes de interpretação não são tranquilas nem se estabilizam de

forma absoluta. Há tensões internas que colocam em xeque seus próprios limites, suas próprias fronteiras.

A necessidade de se escrever “mãe má” para se evitar outros sentidos, como mostrado acima, produz efeitos que parecem escapar aos sujeitos por eles afetados, denunciando sua clivagem³⁶.

Após a apresentação dos próximos fragmentos, estas últimas considerações poderão ser melhor desenvolvidas.

Fragmento 9

NARA: "- (DITANDO.) ...daí a mãe era muito má com a filha."

ISABEL: "- ...tem muito 'má' nessa história. (NARA RINDO.) e *ela*... era muito má com a filha dela..."

NARA: "- ...má má má má... muito 'má' nessa história..."

Fragmento 10

NARA: "- (RECLAMANDO.) Deixa eu lê. (PEGANDO NOVAMENTE O TEXTO DE ISABEL E LENDO ALTO.) A mãe má. Era uma vez... uma mãe muito... má. (ISABEL COMEÇA A CONTAR COM OS DEDOS QUANTAS VEZES APARECE 'MÁ' NO TEXTO.) E ela era muito má..."

ISABEL: "- ...duas... três..."

[...]

ISABEL: "- ...e a mãe..."

NARA: "- má. (RIEM.)"

ISABEL: "- ...má! Cinco!"

[...]

ISABEL: "- (LENDO.) A mãe má falou... não não e não..."

NARA: "- (MOSTRANDO SEIS COM OS DEDOS.) ...seis..."

36 O conceito de clivagem, divisão não pode ser equacionado ao de dispersão do sujeito no texto. Apesar de parecer haver alguma inter-relação que precisaria ser investigada com maior atenção, a primeira noção procura mostrar a impossibilidade do sujeito coincidir consigo mesmo, enquanto que na segunda, a idéia de dispersão está relacionada ao posicionamento discursivo do sujeito no texto.

ISABEL: "- (INCOMODADA.) ...vai. Não precisa contá quantas 'mães' têm... vai... vai..."

NARA: "- ...tem cinco... tem quatro..."

ISABEL: "- (BRAVA.) Tem... alguma coisa vai... tem algum número..."

Fragmento 11

(ESCREVENDO O FINAL DA HISTÓRIA.)

ISABEL: "- ...muito triste..."

NARA: "- ...que tinha uma mãe má."

ISABEL: "- *que...*"

NARA: "- má."

ISABEL: "- ...*ti-nha* tinha..."

NARA: "- má má... só escreve 'má'..."

ISABEL: "- ...*uma mãe*... Ah!... todo mundo tem uma mãe, né Narinha?"

NARA: "- ...que tinha uma mãe má."

ISABEL: "- Não vô escreve 'má' de novo."

NARA: "- Má. Mãe má. Má má má..."

ISABEL: "- vô escrevê bem pequenininho 'má'[*má*] (ESCREVENDO NO CANTO DA LINHA SEGUINTE, COM LETRA BEM PEQUENA.) "

Uma das coisas que mais pode chamar a atenção nos enunciados das crianças é a reiteração da palavra "má". Por um lado, não se consegue abrir mão do qualificativo enquanto elemento diferenciador, já que "*todo mundo tem uma mãe*". Por outro, sua presença constante produz um certo incômodo. Um efeito produzido na tensão entre a necessidade de "garantir" a coerência e um sentido para a história ("*- pensá que era uma outra história... ó! que mãe boa...*") e a excessiva repetição do adjetivo que se volta sobre esta necessidade ("*- ...tem muito 'má' nessa história.*").

A dificuldade de se romper com este movimento circular, como se se estivesse preso, amarrado às palavras, aos próprios efeitos delas, indica que as rasuras, marcada através do borrão e da formulação enunciativa presentes nesta prática de textualização, apontam para um movimento de apropriação da norma e contenção do sentido. Algumas palavras "puxam" outras, apesar disto

nem sempre ser tranqüilo, pois todo o tempo se produzem efeitos de sentido que atravessam o sujeito, que o ultrapassam. Talvez este ultrapassamento seja efeito de sua própria divisão.

Uma marca deste incômodo que produz uma certa estranheza está na dificuldade de se abandonar ou aceitar sem resistência a incessante volta do “má” sobre/no texto. Isabel, no final do fragmento 10, indica este incomodo dizendo “- (BRAVA.) *Tem... alguma coisa vai... tem algum número...*” ou escrevendo “má” com letras pequenas e bem no canto da linha, para que talvez ninguém veja.

O efeito de unidade que caracteriza o fragmento 6 em que Isabel substitui “ela” por “a filia”, procurando manter a referência, também aparece no fragmento que segue:

Fragmento 12

ISABEL: “- ...e voltou para **sua** casa. Porque... volto prá casa da amiga... volto prá casa... da Daniela?”

NARA: “- E volto prá casa da sogra. (RINDO.)”

[...]

ISABEL: “- ...e voltou *pa-ra* casa (NÃO ESCRREVENDO ‘SUA’.) . Prá sua casa. Não. Para casa, vai. Sua... (SOLETRANDO.) S U A... C A Z... S A...”

NARA: “- ...precisa...”

ISABEL: “- Não precisa...”

NARA: “- Senão vai prá casa da amiga, prá casa da tia... (ISABEL NÃO ESCRIVE ‘SUA’.)”

Neste momento tanto Nara quanto Isabel “querem” garantir uma referência precisa. Discursivamente, o que parece estar em funcionamento é uma

posição-leitor que antecipa um direcionamento equivocado para o sentido da história. Porém, cabe ressaltar que a palavra “sua” não “entra” no texto final.

Em todos os fragmentos analisados, há ecos do discurso pedagógico sobre o texto, principalmente se se considerar que uma das formas de intervenção da professora sobre os textos destas crianças se dá sobre a repetição de um mesmo nome ou sobre a ausência de referencialidade que caracterizam seus textos. Muitas das atividades planejadas por essa escola ou dos comentários feitos pela professora referem-se a essa repetição. Faz parte desta prática pedagógica, por exemplo, dar para os alunos textos com nomes de personagem repetidos excessivamente e solicitar que os substituam por pronomes ou outros termos.

A questão da referencialidade enquanto tratada como uma norma pedagógica que regula a escrita parece ser resolvida a partir da não repetição, isto é, basta substituir uma expressão ou um nome por um pronome ou similar que tudo fica resolvido. Esse modo de lidar com o texto prioriza somente suas marcas lingüísticas, apagando o lado discursivo da tensão sujeito/sentido e, conseqüentemente, eliminando a própria tensão, como se isto fosse possível. Essas normas pedagógicas atuam sobre uma espécie de apresentação do lingüístico a partir de uma concepção de língua (normativa) que tenta ignorar os aspectos discursivos do texto.

Este movimento em direção ao “controle” do texto que se está escrevendo é ilusório, produzindo efeitos, como os analisados acima, que estão relacionados à articulação sujeito/sentido.

Os sujeitos são capturados, não pelo uso da norma ou da regra imposta por essa leitura pedagógica do “bom” texto que julga a necessidade ou não de se escrever tal palavra, mas pela história que a articulação entre os termos carrega - juntamente com as formações discursivas que delimitam as fronteiras do dizer -, na prática de textualização. A captura não se efetiva da mesma forma entre os sujeitos em suas diversas posições discursivas, nem se dá através de um processo de completo submetimento. Há um espaço marcado pelo efeito da interpretação, pelo modo como cada palavra afeta os sujeitos. É neste espaço de confrontos que talvez se possa considerar a questão da autoria.

Até agora, os movimentos constitutivos da articulação sujeito/sentido foram interpretados como produzindo efeitos sobre os próprios sujeitos que parecem enredá-los cada vez mais.

Haveria uma opacidade mobilizada nesta prática de textualização fortemente marcada por um discurso pedagógico (normatizante) que aprisiona, como se fosse um labirinto cheio de espelhos no qual sempre se reflete o mesmo e que encarcera as possibilidades do dizer e do escrever como grafar. Tal interpretação parece enfatizar um movimento de repetição da norma. Será então que somente há este processo? O modo de funcionamento da rasura teria apenas o caráter de negação daquilo que poderia ser diferente ou ter um outro sentido e não o inverso? Em outras palavras, a rasura não funcionaria também como lugar de ruptura de sentidos já dados ou de normas cristalizadas?

Parece claro que o que está sendo mobilizado pelas marcas deixadas nesta prática de textualização é uma certa normatividade escolar. O discurso que atravessa as falas das crianças (d)enuncia este processo de identificação, este imaginário com o qual a criança está identificada praticamente todo o tempo. A forma da escrita (o modo de escrever) dada ou trabalhada pelo professor se reflete nesses vestígios. Este aspecto, juntamente com o efeito de unidade mobilizado pelo título, produzem uma espécie de homogeneidade da escrita (grafia) e “homogeneização lógica” na história. “A mãe má” está formatada por um discurso quase esquemático, linear. Todo núcleo da história gira em torno da “mãe má” e do “castigo”. Há uma estabilização (no sentido de Pêcheux) na qual tudo passa a ser previsível, como em uma viagem sem contratempos: a mãe que é má não pode levar para escola a filha e deixa-a de castigo sem razão; a filha não pode gostar de uma mãe que é má.

O cruzamento com outros “textos” e “discursos” fica restrito, amarrado pelas interpretações que as relações entre os termos demandam, como se deste lugar não fosse possível escapar. Entretanto, este lugar não é pacífico, mas sim um lugar de luta, de confronto. A reiteração e o incômodo produzido pelo “mãe má” podem ilustrar isto.

A que se deve esta rigidez? Ao título? Ao princípio de unidade? Ao momento escolar (as crianças estão na 1ª série)? Com certeza, tais aspectos são importantes, mas eles compõem apenas a superfície de um funcionamento muito mais complexo, a saber, as relações entre sujeitos e sentidos que restringem ou abrem possibilidades de significação. A análise realizada apontou para uma noção de autor que estaria relacionada aos efeitos de sentido

produzidos por essas relações, apesar de uma certa determinação do discurso pedagógico.

Esta determinação incide sobre os elos de sentidos inscritos nestas relações que, de uma forma ou de outra, estão inscritas em um processo histórico, produzindo restrições homogeneizadoras sobre o texto produzido.

Dizendo de outro modo, há uma predominância do plano (imaginário) da unidade sobre o plano da dispersão. E a historicidade dos termos que tecem este texto (a começar pelo título) tem um papel fundamental neste processo de estabilização.

Na história “A mãe má”, as relações entre as palavras e o discurso pedagógico parecem moldar o princípio de unidade ao qual toda esta prática de textualização se submete. Entretanto, através das rasuras, alguns movimentos/dispersões do sujeito no texto puderam ser detectados e explicitados, mostrando que apesar da aparente ausência de conflitos, marcada por um processo de proibição da diferença ou de outros sentidos, há um desencontro constante, poderia se dizer, constitutivo, do sujeito com ele mesmo.

Esse movimento restritivo pode ser interpretado como determinante de toda e qualquer prática de textualização passada na escola? Uma resposta afirmativa seria contraditória com a tensão entre a sujeição e o não-submetimento e se teria a eterna reprodução, sem transformação, sem deslocamento. A transformação de sentidos dada através do inesperado, daquilo que rompe com o mesmo, com o esperado traz consigo a possibilidade de

brechas para a ressignificação, para a desestabilização, para a ruptura. É preciso procurar entender como isso pode funcionar.

O equívoco na/da rasura

Vemos todos os dias
como os escritores rasuram
(será preciso repensar tudo isso)
e como o crítico, ou o biógrafo,
se obstina em ler o rasurado.
São duas maneiras opostas de *conservar*.
Octave Mannoni

Talvez possa parecer que, através dos processos de identificação em jogo na análise do capítulo anterior, as formações discursivas, por mais heterogêneas que sejam, acabem ordenando ou determinando o sentido em uma complexa relação com as posições discursivas ocupadas pelos sujeitos.

Se há uma determinação dada por uma formação ideológica que produz o efeito ou a ilusão constitutiva de ser “sujeito”, e se os sentidos inscritos nas formações discursivas estão já determinados, onde há espaço para o deslocamento, para a transformação? Esta questão poderia ser colocada na medida em que Pêcheux (1975:160) define formação discursiva como aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

Considerando que o objeto desta investigação é a questão da autoria naquilo que pode ser relacionada ao desenvolvimento de linguagem

escrita, a noção de sujeito³⁷ e sua articulação na relação com o sentido, através da determinação das formações ideológicas, teria que ser discutida em relação à possibilidade de redirecionamento, de transformação do que se reproduz nas formações discursivas.

Como pensar aí uma certa articulação em relação às formações dadas? Não seria esse um dos interessantes lugares para se refletir sobre o problema da autoria?

Se esse for um bom caminho para se tratar dessa problemática, vale a pena estender os efeitos destas colocações: haveria possibilidade de rupturas uma vez que estas práticas de textualização inscrevem-se em uma situação escolar, isto é, estão marcadas, como já foi indicado, pelo discurso pedagógico? O que seriam estes deslocamentos e quais os efeitos de sentido que produziriam? Seria então possível falar em autoria através destas práticas de textualização? De que autoria se estaria falando? Como ela se manifestaria?

Estariam as movimentações do sujeito na linguagem determinadas pelas regras, normas, modelos ou propostas pedagógicas que acabam definindo e normativizando, através do *ensino* da escrita, um discurso pedagógico e, por causa disso, inviabilizando qualquer reflexão sobre autoria?

37 Vale ressaltar que aqui a noção de sujeito está relacionada às formas-sujeito inscritas nas formações discursivas dadas. Apesar deste trabalho limitar-se a um recorte sobre a noção de sujeito do discurso, não pode deixar de se supor, como procura mostrar Henry (1992), uma possível articulação entre o "sujeito do inconsciente" e o "sujeito da língua".

Haveria tensão entre a reprodução e a possibilidade de transformação? Como ela se daria? De que forma as formações discursivas aí inscritas estariam funcionando e como se operariam seus deslocamentos, uma vez que a heterogeneidade lhe é constitutiva? São questões que, na verdade, surgiram do confronto com o material empírico e permanecem pouco exploradas.

Assumindo que há tensões na constituição do sentido a partir das formações discursivas, as questões que a análise deste material colocam caminham em direção ao modo como um texto se articula na sua relação com o já dito. Como que essas tensões se organizam em um texto? Como cedem lugares a uma aparente unidade, homogeneidade?

A análise das práticas de textualização em situação escolar indaga sobre o modo como essas tensões podem produzir deslocamentos das formações discursivas dominantes e de que forma os sujeitos aí se inscrevem ou são marcados por esses efeitos.

Para haver essa transformação é preciso assumir a hipótese de que algo escapa à possibilidade de determinação entendida como causalidade linear, algo que Pêcheux, a partir de Milner (1978; 1982), irá chamar de *real da língua* e que aparece formulado pela primeira vez no livro La langue introuvable (1981), escrito junto com Françoise Gadet:

O real da língua [...] é atravessado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do Witz, e de séries associativas que o desestratifica sem o apagar. A não-identidade que se manifesta pressupõe alíngua (“lalangue”), enquanto lugar onde se opera o retorno do idêntico sob várias formas; a repetição do significante

dentro da alíngua não coincide com o espaço do repetível próprio da língua, mas o funda, juntamente com o equívoco que afeta este espaço: aquilo que faz com que em toda língua um segmento possa ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro, através da homofonia, da homossemia, da metáfora, do deslizamento do lapso e do jogo de palavras, e do duplo sentido dos efeitos discursivos. * (op. cit.:51).

Parece ser exatamente no jogo de palavras e no duplo sentido dos efeitos discursivos que se abre a possibilidade de se trabalhar com a idéia de deslocamentos das formações discursivas, permitindo aí a inclusão do inesperado, do não-coincidente, da ambigüidade, do que pode ter um outro sentido³⁸.

Antes de ser uma solução, assumir que há um real da língua e relacioná-lo teoricamente com a noção de autor ainda é apenas uma indicação para a direção que se vem buscando nesta reflexão, e que não pode deixar de ser operada com precisão diante do material analisado. A análise dos dados coloca questões e forçam uma constante retomada, expandindo os limites teóricos do que foi posto antes.

Em um novo deslocamento operado por Pêcheux no livro Discurso: estrutura ou acontecimento (1983), a noção de formação discursiva passa a ser vinculada à uma constelação de enunciados logicamente estabilizados.

38 É importante ter claro que não se está aqui entendendo equívoco e seus efeitos como sendo igual aos efeitos produzidos no ato falho ou no lapso, apesar de serem de uma ordem afim. Esses efeitos estão relacionados ao sujeito do inconsciente e a ruptura produzida pelo equívoco joga o sujeito para fora do sentido, abre um vazio em que nada tem sentido. Aqui, como parece tratar Pêcheux (1983), o equívoco produz deslocamentos que estão relacionados às posições sujeitos e às articulações entre formações discursivas.

Essa constelação de enunciados está ligada à noção de interdiscurso, ao conjunto do dizível historicamente determinado (domínio da memória discursiva), mas também passa a incluir aí algo da ordem do acontecimento que rompe com essa determinação. Em outras palavras, torna-se imperativo para uma teoria do discurso inserir na ordem da estrutura o espaço para a ruptura, para a falha, para o acontecimento, para o imprevisível³⁹.

Ao refletir sobre a tensão no discurso entre o já-dito enquanto estrutura e o novo enquanto a possibilidade do acontecimento, Pêcheux insere em sua perspectiva teórica sobre o processo discursivo algo da ordem do real que afeta a língua. Há uma falta que vai configurar um real próprio da língua.

Na tese de doutoramento de Lemos, M. T. (1994), ao analisar o texto “Sur la (dé-)construction des theories linguistique” escrito por Pêcheux (1982), essa questão é enunciada da seguinte forma:

não é a falta de um sentido conclusivo, mas uma falta que, sendo material, não é, entretanto, a falta de um elemento, mas uma falta que se materializa na emergência de um cruzamento imprevisível entre o estável e o não-estável, o simétrico e o não simetrizável. Não é falta de um elemento, pois não se pode negar que um conjunto de elementos compõe a língua, mas a falta está em que na língua a dimensão do equívoco é fundante porque um elemento pode, por um jogo que escapa ao sujeito, vir a se transformar em outro. (op. cit.: 27) (grifo meu).

39 Neste trabalho a noção de imprevisível está inicialmente relacionada ao que possibilita o deslocamento do sentido, levando-o para lugares inesperados e exigindo, através do efeito de interpretação, outras formas de articulação entre eles e as formações discursivas.

Pensar o real da língua no processo discursivo coloca em destaque a noção de equivocidade, produzindo descontinuidades e rupturas na língua.

Diante disso, seria possível relacionar a questão da autoria ao que Pêcheux diz sobre a tensão discursiva em que se insere o objeto da lingüística. Ou seja, a tensão entre a

manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento [e as] transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (Pêcheux, 1983:51).

Para entender as “transformações do sentido” e ser coerente com o que precede é preciso supor que tais movimentos são mobilizados pelos próprios elementos e pela forma como eles “exigem” interpretação e não por um sujeito que trabalharia “o sentido”. É na relação entre elementos que se pode pensar não só o sujeito, mas também sua articulação na relação com o sentido.

Entendendo então a equivocidade enquanto constitutiva da língua e assumindo que os universos logicamente estabilizados são necessariamente atravessados pela possibilidade de equivocação, parece ser produtivo relacionar a esse real a discussão em torno da noção de autor. Isso permite trabalhar com uma concepção de sujeito, discurso e língua dentro de uma teoria que não reduza o sentido à reprodução, mas contemple as descontinuidades, os deslocamentos, as falhas que se operam sobre o sentido.

Cabe perguntar, no entanto, de que forma os enunciados logicamente estáveis “cedem” espaço para o imprevisível⁴⁰, produzindo efeitos sobre as formações discursivas dadas. Uma forma de se poder lidar com esses movimentos, ao contrário do que foi visto no capítulo anterior, talvez esteja precisamente em um outro modo de funcionamento da rasura.

3.1 Uma outra rasura

Os estudos, realizados pela Crítica Genética⁴¹, de anotações, cadernos, correspondências (“paratextos”) dos grandes escritores e também de manuscritos, rascunhos, planos e esboços (“prototextos”) feitos antes de se chegar à edição final de uma obra são os elementos que permitem o estabelecimento de uma edição crítica, assim como o desvendar (ao menos em parte!) do misterioso processo de criação literária.

De um ponto de vista literário, as marcas presentes nas reestruturações e reescritas de textos podem ser interpretadas como fazendo parte de um processo de mudanças e transformações qualitativas inscritas na sucessão de versões. Esse tipo de análise demanda previamente um julgamento qualitativo desses textos e visa explicar sua superioridade frente aos textos não-literários.

40. Ainda é preciso dizer em relação à nota anterior que a idéia de imprevisível está relacionada à ordem do sentido. Deste modo, a hipótese com que se está operando procura mostrar que a cada *reviramento do sentido* há deslocamentos tanto das formações discursivas quanto das posições do sujeito.

41. Cf.: I Encontro de Crítica Textual: o manuscrito moderno e as edições. São Paulo, FFLCH-USP, 1986.

A teoria do prototexto desenvolvida a partir de estudos realizados por Bellemin-Noël (1979, 1993) trata, por sua vez, o manuscrito como *um* texto que não será nem o ponto de origem, nem a causa do texto editado e muito menos uma versão inferior do texto final. O prototexto, através da sua gênese e de seu nascimento⁴², pode ajudar o crítico a desatar os nós obscuros do processo de criação, desfazendo e revelando a montagem da narrativa e o estilo do autor⁴³.

Philippe Willemart, no seu livro Universo da criação literária (1993) procura delinear uma teoria da gênese da escritura através dos manuscritos do primeiro capítulo de “Herodias” escrito por Flaubert. Trazendo para sua análise conceitos fundados em Lacan, esse estudioso tenta mostrar como o autor de uma obra literária é tomado pela escritura: a relação entre o escritor e a gênese de sua obra não pressupõe o controle do primeiro sobre o segundo, na medida em que o autor, durante o processo de criação, perderia uma certa autonomia sobre sua própria escritura, passando a depender dela.

Não há portanto um demiurgo presidindo ao nascimento do texto nem um sentido-mor subentendido. A linguagem e a cultura através da escritura se impõem e co-dirigem a organização do texto. (op. cit.:18).

42 As palavras “gênese” e “nascimento” não pressupõem nem uma origem, nem um projeto sobre o qual o escritor teria plenos poderes sobre sua escritura. A Crítica Genética não trata o prototexto como um “embrião que se desenvolve segundo uma lei de evolução definida e planejada, mas, apesar do prefixo, é texto. [...] Uma versão não será vista como causa da seguinte ou consequência da anterior, mas como um jogo de escritura que precisamos entender ‘literalment et dans tous les sens’, segundo o conselho de Rimbaud a sua mãe” (Willemart, 1993:18-19).

43 Os Anais do II Encontro de Edição Crítica e Crítica Genética oferece um excelente panorama, das pesquisas realizadas nessa área. Esse retrato dos estudos dessas disciplinas mostra também as divergências teóricas do tratamento dado ao manuscrito.

Sem se deter nos detalhes da linha teórica que funda esses estudos genéticos, pretende-se apenas tomar como referencial de análise e reflexão o que tais investigações têm considerado sobre a *rasura* presente nos manuscritos deixados por grandes escritores.

Cabe ainda salientar que não se está entendendo o discurso ordinário como sendo da mesma ordem que o discurso literário uma vez que esse último conserva como sua característica última e primordial aquilo que é constitutivo de toda obra de arte: seu valor estético. No entanto, não se pode deixar esse efeito obscurecer o funcionamento da língua que é comum a qualquer discurso. Mesmo porque o estético também é histórico.

Como diz Pêcheux, citando Milner (1982), “nada da poesia é estranho à língua” (1983:51). É nesse sentido que se pode encontrar uma intersecção entre o trabalho dessa Crítica Genética e a reflexão desses dois autores, na medida em que não se está considerando a poesia como o “domingo da língua”, como diria Milner. Esse funcionamento supõe o equívoco da língua que produz uma fissura, uma quebra, um acontecimento, um “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (op. cit.:17) que lança o sentido para outro lugar. O equívoco poderia produzir um efeito de acontecimento presente tanto no discurso ordinário quanto no poético. Em outras palavras, é a possibilidade de deslocamento do sentido logicamente estabilizado para “pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (op. cit.:53).

Retomando o comentário - apresentado na epígrafe do capítulo 2 -, feito por Saramago sobre a impossibilidade de se saber onde se irá chegar no

processo de criação de uma história, a perspectiva apontada por Willemart permite uma certa aproximação entre a rasura e o inesperado ao qual o escritor português está se referindo. Daí a importância do estudo dos manuscritos, pois eles confirmam

a impossibilidade do escritor em prever o que fará, apesar das anotações de ordem e dos planos. Que seja antes ou depois de tal momento de escritura, o escritor se sente ultrapassado, para não dizer desamparado, e não pode manter uma posição definida de antemão. O inesperado o surpreende a cada rasura. (op. cit.:69).

É nesse sentido que a questão da rasura e a teorização elaborada por Willemart, pode servir como base para a idéia de movimento de volta ao texto, mesmo que, às vezes, ele seja quase simultâneo ao momento exato em que se escreve⁴⁴. As relações daquele que escreve com seu texto parecem estar fundadas no “eterno” movimento entre a escrita e a leitura.

O autor assume que as marcas gráficas podem ser entendidas como cristalizações desses retornos, deixando no texto, sob formas diversas, a presença daquilo que deve ser ocultado, modificado, apagado, deslocado. Mas também as rasuras poderiam estar indiciando uma certa imprevisibilidade, ou melhor, indiciando a presentificação de algo inesperado, que surpreende⁴⁵. Esse

44 Rey-Debove (1987) afirma que nunca se saberá exatamente em que momento o escritor fez uma substituição.

45 Willemart toma, em seu trabalho (1993), a noção de inconsciente lacaniano para mostrar esta relação entre o escritor e as rasuras de seu texto. Aqui, apesar de se supor uma relação com uma ordem inconsciente que poderá ser melhor investigada em trabalhos futuros, a análise se limitará ao campo da Análise do Discurso, como já foi apontado anteriormente. Neste caso, o inesperado será tomado como efeito de equivocidade conforme apontado por Pécheux (1983) e desenvolvido na análise discutida neste capítulo.

movimento parece escapar daquele que produz o texto, por mais que se possa fazer planos, esquemas e anotações prévias.

Se as rasuras estariam relacionadas, de alguma forma, ao imprevisível, é preciso se perguntar o que o estaria produzindo. Como ele pode ser articulado com o que tem sido analisado? Qual a relação com as formações discursivas dadas através das condições de produção em que se inscrevem estas práticas de textualização?

A rasura, enquanto uma interferência na forma do dizer, desaparece do produto quando em sua versão final. Não se fica sabendo, enquanto leitor, dos embates daquele que produz um texto com aquilo que queria dizer, nem dos efeitos do dito sobre si mesmo. Produz-se uma ilusão de limpeza, de controle na/da/sobre (a) escrita. Como se houvesse um descolamento entre o produto final e a linguagem que o engendra ou uma dissonância entre a mão que grafa e o olho que lê, como prefere Willemart. A rasura, apesar de aparentemente indicar o controle do autor sobre o texto, na verdade o ultrapassa.

Esse duplo movimento próprio da rasura que (re)vela o retorno ao que foi já escrito abre espaço para algo que excede aquele que escreveu. Para Willemart, através dessa abertura, a cada releitura, a cada pequena modificação feita no texto insinua-se o Terceiro ou o Outro lacaniano, provocando “uma consistência nova” (op.cit.:68). Instaura-se então uma luta velada entre a consistência que busca o escritor e a insistência do Terceiro.

A articulação feita por Willemart entre rasura e a teoria do
significante lacaniano procura mostrar que a

passagem ininterrupta do autor-leitor para o autor-*scriptor* provoca no escritor uma quebra constante e desgastante de sua consistência e gera uma depressão mais ou menos acentuada decorrente da incerteza do que vai acontecer. Porém o achado acrescido vence a incerteza, diminui a angústia do parágrafo seguinte e libera o autor da tendência depressiva. (...) A escritura consiste portanto em uma série de mortes ou lutos sucessivos que a assimila por isso a um processo ascético. (op.cit.: 72).

A rasura estaria então testemunhando esse “processo de luto no escritor” (op. cit.:72), produzindo a cada nova marca uma outra “consistência”, Willemart define três tipos de consistência relacionadas à ordem e ao espaço:

a) *consistência ordinal ou ordinal vazia*: é a rasura mais comum, na qual se suprime uma palavra ou um conjunto de palavras, cria um branco ou um vazio que está *sempre preenchido* [...]. [Esta operação é] a *consistência ordinal*, já que recoloca em ordem o eixo sintagmático;

b) *consistência imediata ou ordinal concomitante*: é provocada pela rasura que, ao ser substituída por um acréscimo, provoca uma consistência imediata;

c) *consistência mediata ou ordinal deslocada*: é a rasura lenta e cautelosa, através da qual coexistem, por um momento, em espaços diferentes, os elementos que foram suprimidos e acrescentados. (op. cit.:72-73).

O embate entre aquilo que Willemart está denominando “consistência” e a insistência do Terceiro coloca em jogo o mecanismo de criação que não pode se resumir em uma simples substituição de uma palavra por outra. Ao exemplificar como se operaram as supressões e os vários

deslocamentos (deslocamento da voz do narrador, deslocamento no espaço da escritura, deslocamento das relações entre os personagens João Batista e o tetrarca Antipas) que atravessam o conto “Herodias”, durante as inúmeras reescritas realizadas por Flaubert, fica claro que a rasura é também um efeito do processo de criação.

Essa concepção sobre o funcionamento da rasura na obra literária talvez possa ser relacionada à noção de equívoco, na medida em que supõe a insistência de um não-saber na relação do escritor com o texto. Não estariam as rasuras indiciando a emergência de falhas, de discontinuidades que rompem com uma certa previsibilidade?

A partir dessa aproximação entre a rasura e equívoco, apesar do estudo de Willemart tratar de textos literários e do processo de criação, pode-se tomar tal articulação como um lugar produtivo para se discutir a noção de autor nas práticas de textualização analisadas.

3.2 O equívoco na rasura

Para que serve a calota: volkswagen
Para quem não acorda: balde
Para letra torta: pauta
Para parecer mais nova: avon
Para os dias de prova: amnésia
Para estourar pipoca: barulho
Para quem se afoga: isopor
Nando Reis

Como tem sido defendido, a prática de textualização indicaria uma tensão entre o previsível e o imprevisível, o estável e o não estável. Essa tensão é atravessada todo o tempo pelo *efeito de unidade e efeito retroativo*. Assim como a poesia colocada como epígrafe, cada termo, cada palavra abre e fecha concomitantemente campos de interpretação, possibilitando a cada instante a resignificação do que já-(está)-lá.

Para que se possa mostrar com maior clareza essa interpretação a partir das “rasuras” deixadas nestas práticas de textualização e as tensões entre o previsível e o imprevisível, a análise da filmagem realizada um mês após a produção de “A mãe má” pode ser extremamente significativa.

Fragmento 1

ISABEL: "- Bom... éé... história inventada ou história... aii... qui qui a gente..."

NARA: "- ...escreve..."

ISABEL: "- (DIZENDO COMO QUEM ESTÁ LEMBRANDO QUE SE DEVE ESCREVER O TÍTULO DA HISTÓRIA.) Título!"

NARA: "- Título eu sei que a gente vamo escrevê!"

ISABEL: "- ...éé... título a gente escreve depois..."

NARA: "- E fim!.. Fim..."

ISABEL: "- (COM VOZ MUITO BAIXA.) fim... a gente escreve... um menino chamado fim... a mãe chamava..."

NARA: "- (FALANDO ALTO.) Espera... você me deu um boa idéia."

ISABEL: "- Calma! Era..."

NARA: "- Era um menino chamava fim..."

ISABEL: "- ...e a mãe chamava fima e o pai chamava fimo (RINDO.)"

NARA: "- Ah! Não, fumo o pai chamava... e a mãe chamava fina... (RINDO.)"

ISABEL: "- fina... e o fim chamava... e o... e o filho chamava fim."

NARA: "- Fim."

A emergência da palavra “fim” dá uma direcionalidade bastante inesperada ao texto, atravessando toda a prática de textualização, como será mostrado no decorrer desta análise.

O termo “título” produz efeitos diferentes sobre as crianças. Em um primeiro momento, Isabel diz “- *Título!*” sugerindo que poderiam começar a escrever a história pelo título. Isto se aproxima de uma prática discursiva pedagógica na qual ou se dá o título para que se produza um texto ou se pede primeiramente que se nomeie a história a ser escrita. Como já foi apontado anteriormente, essa prática discursiva está determinada por um conceito de escrita segundo o qual é necessário pensar para depois escrever. Se o pensamento é representado na linguagem, a rasura só pode ser entendida enquanto correção.

Um fato interessante a ser ressaltado é que o enunciado de Isabel não é precedido pelo determinante. Ela não diz: “- vamos escrever o título!”.

Esta palavra e sua relação com a formação discursiva dominante na qual produz sentido convoca outra: fim. A formação discursiva dominante parece estar relacionada a um certo universo discursivo em que determinados enunciados se fazem “necessários” para se ter uma “história inventada”. É como se houvesse um movimento à deriva dentro de um mar de possibilidades: termos que circulam e trazem consigo, em estado latente, sempre a possibilidade de ser outra coisa, apesar de, neste caso, manter-se dentro dos limites de zonas de sentido. Em outras palavras, o surgimento de “fim” após “título” produz um

deslocamento de sentido, mas não parece romper completamente com uma certa formação discursiva em que esta palavra ganha sentido.

Uma vez enunciado e, portanto, produzindo efeitos, um elemento é fisgado, preso, colado a uma rede de interpretação que irá reger o desencadeamento de uma configuração de sentidos. Nesse processo, parecem estar em jogo não somente as unidades de sentido que estão cristalizadas em certos lugares, mas a possibilidade de seus deslocamentos. Esse processo talvez permita levar adiante a idéia de que as formações discursivas estão relacionadas com as articulações entre elementos de extensão e estatuto vário.

A noção de deriva deve ser melhor especificada. Quando um termo parece se deslocar em uma certa formação discursiva, mobilizando outros sentidos e também outras formações, há aí uma sobredeterminação⁴⁶ que impede que o sentido seja qualquer um. O processo associativo apontado acima estaria relacionado com a sobredeterminação que, do ponto de vista do discurso ou do sujeito do discurso, pode ser entendida como sobredeterminação histórica.

Mesmo não pretendendo neste trabalho aprofundar a noção de sobredeterminação do ponto de vista da psicanálise, é preciso dizer que ela está relacionada à equivocidade, na medida em que “impede que a língua seja um

46 A noção de sobredeterminação está relacionada à de inconsciente. Segundo M.T. Lemos (1994:35), referindo-se ao que diz Laplanche e Pontalis (1983), “a sobredeterminação aparece em dois sentidos na obra de Freud. O primeiro deles é o de que uma formação psíquica é determinada por diferentes fatores: não há uma causa. O segundo sentido de sobredeterminação é o de que cada formação remete a uma pluralidade de elementos inconscientes.” (op. cit.:36) Assim, a autora afirma que a noção de sobredeterminação implicaria tanto em uma determinação daquilo que vem “de fora” e da qual o sujeito é efeito, quanto uma rede complexa de elementos.

código ou mesmo um sistema, impede que a língua seja Uma. Dai ela apontar para um real da língua, sob a forma de uma revelação imprevisível das suas combinações”. (M. T. Lemos, 1994:37).

Logo após Nara enunciar “fim”, novamente sem o determinante, abre-se uma possibilidade de interpretação e de sentido que rompe com o previsível. A imprevisibilidade está no fato deste termo tornar-se um personagem. Sem romper completamente a formação discursiva predominante na qual está relacionado tanto o discurso pedagógico quanto o que é preciso escrever para que se tenha uma história, há uma subversão, um deslocamento de sentido que produz um acontecimento discursivo⁴⁷.

Como diria Pêcheux, a materialidade discursiva destes enunciados, põe em ação uma atualidade e uma memória, algo que reproduz e transforma, que preserva e rompe ao mesmo tempo.

Como se fosse um dos efeitos produzidos pela rasura, a formulação enunciativa nega um primeiro sentido para que outro se faça presente. Outro sentido que apaga o primeiro mas ao mesmo tempo conserva, como num palimpsesto, as palavras sob as palavras. Isto é, a palavra “fim” preserva, num certo sentido, o termo “título”. O que é dito pelas crianças atua então como uma espécie materialização gráfica, ou seja, como um registro dos

47 A noção de acontecimento discursivo foi tratada por Pêcheux (1983) ao discutir o enunciado “ganhamos” (“on a gagné”) que ecoa por toda a França e marca a vitória política de Mitterand em maio de 1981. Esse acontecimento estaria relacionado ao fato de haver um deslocamento e uma tensão entre um registro esportivo e outro político.

embates, do percurso que deixou marcas, constituindo e atravessando o processo discursivo em funcionamento nesta prática de textualização.

Esse movimento pode ser interpretado como uma tensão. A tensão entre o previsível e o imprevisível. Duas forças antagônicas que se articulam entre a dependência e a autonomia na relação sujeito/sentido. Há a predominância de uma formação discursiva relacionada a produção de histórias. Isto equivale a uma dependência à cultura e a um universo de enunciados bastante estabilizados, cristalizados através do processo histórico, que circulam invariavelmente nestas práticas de textualização “era uma vez”, “princesa/príncipe”, “um X que se chamava Y”, “de repente”, “um dia”, “mãe/madrasta”, “feitiço/encantamento”, “viveram felizes para sempre”, “fim”, etc. O previsível enquanto um conjunto de enunciados logicamente estabilizados.

Quando se abre a possibilidade de um outro sentido, não estabilizado, pode-se romper ou não com a previsibilidade. No caso, transformar “fim” em personagem tem o efeito de um acontecimento discursivo que provoca um redirecionamento, uma quebra no “funcionamento lógico” da formação discursiva predominante.

“Fim” em seu estatuto de unidade de sentido, do mesmo que se reproduz ou preserva a univocidade do sentido, surge invariavelmente no final na maioria das histórias escritas por estas crianças. Talvez aí ele funcione como uma certa “garantia” de término, de fecho, de unidade. Esse efeito parece estar relacionado a outros “textos” em que tal palavra surge, como por exemplo, em

gibis e certos filmes. Nesse lugar, o sentido de “fim” está congelado, tem um sentido cristalizado que funciona como se fosse único.

A palavra “fim” não é nova, nem diferente, mas ao se descongelar, muda de lugar, rompendo com uma suposta “estrutura”. Neste sentido, a tensão, se ainda não ficou bem explicitada, pode ser constatada no que ficou escrito no texto “*era uma vez um menino que chamava fim*”.

A rasura de “título”, dada através da formulação enunciativa, e o deslocamento da palavra “fim” permite a filiação a uma outra possibilidade de dizer, se filia a uma outra formação discursiva, mobilizando todo um efeito de comicidade. Isto se dá através da suspensão de um sentido e pela entrada de outro, inesperado e surpreendente. Um processo de deriva de unidades abertas a uma ressignificação. Um efeito produzido pela equivocidade que exige interpretação.

A equivocidade pode estar relacionada tanto à filiação histórica dos sentidos quanto à não-coincidência entre o que está filiado discursivamente e o sujeito. Nesse sentido, o processo de articulação postulado por Pêcheux (1975) parece supor, no encadeamento dos termos, sempre a possibilidade virtual de ruptura do que pode e deve ser dito nas formações discursivas dadas. Estas rupturas produzem uma necessária rearticulação nas formações em jogo.

A prática de textualização e o processo de rasuramento que ela implica parecem constituir um espaço para o imprevisível, um lugar para o equívoco. É neste sentido que a noção de deriva e de articulação deveriam supor

uma sobredeterminação histórica que, de alguma forma, estaria relacionada ao processo de autoria.

A transformação promovida pela emergência de “fim” produz outros efeitos, como se fossem ecos alterados deste primeiro deslocamento. O personagem fim/filho deve também estar relacionado aos pais. Talvez aqui haja um lugar de ancoramento do sentido, resgatando-se novamente uma suposta unidade.

Uma primeira tentativa de estabilização está em atribuir ao pai e à mãe os gêneros correspondentes: fimo e fima. Transformação que não permite manter o “efeito de comicidade” já em funcionamento através do personagem “fim” e que atravessa toda esta história. Mas, o que impede este efeito ou o que o produz, se se considerar que há uma relação necessária entre sujeito e sentido?

A historicidade do nome próprio parece se dar na medida em que ele se refaz, se singulariza no nome de alguém. Desse modo, pode ser dito que o nome próprio não tem sentido, não tem significado, é puro significante. No entanto, para as crianças, há outros efeitos se cruzando com o processo de nomeação dos personagens pai e mãe.

O efeito de sentido em jogo produz riso (índice da comicidade e do inesperado). No entanto, ao se nomear os personagens como “fimo” e “fima” (nomes absolutamente possíveis já que, como foi dito, o nome próprio não tem sentido) não se consegue inseri-los dentro de uma historicidade, de um já-dito.

O que produz “fimo” e “fima”? A que estas palavras se filiam? Quais os sentidos de “fimo” e “fima”? Ao analisar seu processo de formação, não é difícil concluir que “fimo” e “fima” são derivadas de um processo morfológico de formação de gênero. Algo relacionado à ordem da língua. Mantendo a palavra “fim” como referência para esse processo, em “fimo” tem-se o acréscimo da letra “o”, enquanto em “fima” o acréscimo da letra “a”.

No entanto, a colocação da marca de gênero, no caso o acréscimo de “o” e “a”, não possibilita manter a palavra “fim”, pois o morfema de masculino e feminino desfaz o ditongo, desaparecendo a marca de nasalidade e produzindo o fonema /m/.

Esta ruptura produzida pelo processo morfológico também parece apontar para um outro lugar. A rasura sobre “fimo” e “fima” e a escrita de “fumo” e “fina” estaria indiciando um movimento em direção ao já atestado. Assim como no deslocamento da palavra “fim” se tem a perda do sentido que a faz “virar” nome próprio, na tentativa de se derivar o nome dos pais, o mesmo efeito precisa ser produzido.

O processo de transformação de “fim” em “fimo” e “fima” produz uma outra coisa que não possibilita a tensão entre ser o nome de alguém e filiar-se historicamente a um sentido já-dado. “Fimo” e “fima” não são assimiláveis, não se “encaixam” no texto, por um lado, porque o acréscimo de “o” e “a” não obtém um resultado foneticamente compatível com “fim” e, por outro, porque não se filiam historicamente. Aqui, também está em jogo a noção de coerência do texto.

Mas, qual é esse efeito que, ao mesmo tempo, perde e preserva o sentido?

É a homonímia. Um termo que abra, no jogo instaurado nesta prática de textualização, a possibilidade constante do equívoco. Este equívoco está marcado na relação entre nomes próprios (Fim, Fumo e Fina) e nomes comuns, como por exemplo, “fim” de um trabalho estafante, “fumo” enquanto relacionado ao ato de fumar. São palavras que postas em relação produzem o equívoco de se pensar que é uma coisa, mas na verdade é outra. Algo que parece estar comparecendo enquanto efeito do equívoco. Isso não pode ser entendido como uma mesma palavra que tem dois sentidos.

A mudança de “fimo(pai)” para “fumo” e de “fima(mãe)” para “fina” mantém o gênero. Ou seja, através de palavras atestadas que já têm “o” e “a” no final, se mantém o processo morfológico. Além disso, não se pode desconsiderar que o “m” e o “n” são da mesma classe de nasais e que “fumo” e “fina” conservam a letra “f”.

Esta mudança marca uma espécie de “recusa” de um tipo de funcionamento que o nome próprio tem. Ao se fazer isto, o que parece estar em jogo é um efeito da homonímia, abrindo para processos históricos diferentes. O que fica claro desde o início da história.

Deste modo, o efeito do já-dito está no termo “fumo” e “fina” e não “fimo” e “fima”. “Fumo” e “Fina” estariam atados a um processo

interdiscursivo (pré-construído) e atravessariam o fluxo do intradiscurso plenos de (outros) sentidos. Parece ser esta relação que permite a produção do equívoco, isto é, o desdobramento do sentido se opera a partir de um já-dito.

Resumindo. Em primeiro lugar, aqui se encontram as mesmas relações familiares já apontadas em “Os treis todinhos e a dona sabor”⁴⁸: o nome dos pais tem que estar vinculado ao dos filhos. Desse modo, o nome dos personagens “pai” e “mãe” foi dado a partir de uma “derivação” do termo “fim”: para o “pai”, fim + o; para a “mãe”, fim + a. De acordo com as regras da língua, tal variação seria suficiente e correta, pois uma das regras de formação de gênero é exatamente esta. Além do que, o modo de funcionamento do nome próprio admite o não-sentido.

Entretanto isto não basta, pois, como foi dito, “fimo” e “fima” são “destituídos” de sentido, apesar de poderem ser nomes próprios. É no confronto entre o sentido e o não-sentido que se opera a mudança de nomes dos personagens. No deslocamento de um nome comum (um termo já atestado) para nome próprio, há uma espécie de esvaziamento de sentido. Há uma negação e uma presença ao mesmo tempo. Aqui então entraria em funcionamento algo da ordem discursiva.

Atravessando este processo de nomeação dos personagens, há uma sobredeterminação do real da língua, que comparece enquanto efeito de homonímia.

48 Apesar de não ter sido apontado, a homonímia também está presente no processo de nomeação da personagem “mãe” que constitui esta prática de textualização.

A história passa a ser combinada tendo como núcleo o efeito de homonímia marcada nas relações entre os nomes dos personagens e os acontecimentos narrados. A confusão que o equívoco destes nomes pode gerar afeta as duas crianças em diversos momentos. Será mostrado apenas um que parece sintetizar todos os outros.

Fragmento 2

ISABEL: "- então... um dia a mãe falou assim... chega! fim! Daí... daí o filho falou... daí o filho... que foi... que foi mãe? Me chamô? Porque fim era o nome dele né? Cheeeegaaa! Fiiim!"

NARA: "- Chega! Fim! né?!"

ISABEL: "- Daí... a mãe tava trabalhando... trabalhando... trabalhando... trabalhando... trabalhando... Daí a gente escreve... a mãe estava tão cansada que tava trabalhando trabalhando trabalhando... tão cansada que falou assim Fiiim! Cheeeegaa! Fim! Daí... daí...(FALANDO COMO SE FOSSE O FILHO.) Que foi, mãe? Que foi? Que foi? Me chamou mãe? Rápido... que foi? Que foi? Qué que chame um bombeiro rápido rápido... Daí o pai... é... como é que chama o pai mesmo?"

NARA: "- o fumo... o fumo..."

ISABEL: "- O fumo... (FALANDO COMO SE FOSSE A MÃE.) vô fumar cigarro... fumo u máximo... fumo bastante... daí chega lá... (FALANDO COMO SE FOSSE O PAI.) me chamou querida... me chamou... Mas antes a gente apresenta o que é fim... fumo... daí daí daí... o pai fala assim... Vou passar... olha, eu quero hoje um feijão com caldo fino... Aí Fina... aí aí... Não! Daí ele começa a ficá... aí Fina Finaaa... (FALANDO COMO SE FOSSE A MÃE.) Que foi? Que foi? Por favor que foi... (RIEM MUITO.)"

[...]

NARA: "- ...e o fim a gente fala assim. Escreve fim... daí o menino fim... Quê?"

ISABEL: "- fim-pai fim-filho."

NARA: "- Não! Daí a gente escreve assim... daí o menino..."

ISABEL: "- Depois a gente pergunta..."

NARA: "- Não! Péra! Daí o menino fala... quê? Me chamou? (RINDO.)"

ISABEL: "- É! (LEVANTANDO-SE E INDO JUNTO COM NARA BUSCAR PAPEL E LÁPIS.) Daí (FALANDO COMO SE FOSSE O FILHO.) Quê? Me chamou?... Pergunta."

NARA: "É!"

Enquanto na história “A mãe má” podia se perceber uma predominância do repetível enquanto reprodução, sem que elementos “novos” rompessem uma “ordem preestabelecida” na relação entre os termos e na própria “estrutura” da história, uma vez que se poderia dizer que há “começo, meio e fim”, nesta prática o movimento se inverte, acentuando a tensão já detectada. Pelo fato dos nomes dos personagens abrirem para outras possibilidades de significação e referencialidade, o sentido da história circula em torno disto.

É da própria repetição que vem o imprevisível. Quando a criança diz “fim” ela está repetindo no interior de um já-dito. Mas quando este “fim” vira personagem, é uma repetição com diferença, é o reviramento do sentido que se dá na tensão entre o sentido e não-sentido. Se “fim” ficasse “preso” ao sentido já-dado historicamente, ele seria escrito apenas para marcar o fim de histórias, no sentido de finalização, término. O mesmo se dá com os nomes “Fumo” e “Fina”.

Há um constante jogo entre os nomes próprios e os enunciados em que estas palavras homônimas já têm um sentido: “*Chega! fim!*” (personagem referindo-se ao término de seu trabalho que o deixou muito cansado); “*vô fumar um cigarro... fumo u máximo... fumo bastante...*” e “*...eu quero hoje feijão com caldo fino... Aí fina...*”

Quando estes termos se tornam personagens, através de um processo de repetição com diferença, são lançados para outro lugar, desfazendo-se de um sentido já-dado para novamente se fazer uno. A diferença é que irá jogá-los, em um átimo de segundo, para fora do discurso onde ganharam sentidos, para fora de certas formações discursivas. Neste átimo, neste instante

preciso, eles voltam ao não-sentido. Para ser personagem têm que perder o sentido.

Tudo passa a ser ressignificado quando estes elementos se estabilizam em um lugar. Neste processo, outras relações de unidade serão articuladas. A partir deste novo lugar de sentido, estas relações entre o que vem antes e o que virá depois tomam uma outra dimensão, levam a história para um outro lugar não previsível. Assim, há uma concomitância entre ser uma coisa e ser outra.

Posto que a repetição é condição para a diferença, pois sem ela não haveria a possibilidade de ser outra coisa, o imprevisível é da ordem do equívoco. Desse modo, não se está pensando o processo de criação como liberdade de um sujeito-indivíduo, em que o indivíduo *é* ele. A “liberdade” é a do equívoco, sua emergência produz o acontecimento que afeta o sujeito do discurso e as posições em jogo nas formações discursivas dadas. Considerando então o esquecimento número 1, tem-se a ilusão de se “saber do que se fala” (Pêcheux, 1983:55).

A idéia de “liberdade criadora do indivíduo” poderia tornar-se uma evidência se se tomasse o enunciado de Isabel na prática de textualização da história “A mãe má” como índice de controle e autonomia. Ela diz em determinado momento: “- ...*tem que acontece alguma coisa!*” e, de certa forma, essa história preserva uma “estrutura canônica”, na qual há “cenário”, “complicação”, “resolução” e “desfecho”.

No processo discursivo em que se inscreve a prática de textualização de “A família F Atrapalhada”, essa estrutura não se faz presente. Apesar de se poder apontar para certos marcadores narrativos como “era uma vez” ou “de repente”, as articulações entre os elementos conduzem o texto para outro lugar que não pode mais ser enquadrado dentro de uma suposta “estrutura canônica”. Isto poderia estar colocando em xeque a idéia de que é a criança quem controla aquilo que quer dizer ou de que há um “conhecimento” que a criança detém sobre a linguagem e assim possa garantir uma história que se encaixe nessa estrutura.

O movimento, se não chega a ser inverso, pelo menos tem que ser considerado de mão dupla. Isto é, seria preciso considerar que a articulação entre os elementos e os efeitos de sentidos produzidos através dela, capturam o sujeito do discurso de uma tal forma que faz com que a estrutura seja um efeito dessa relação. A leitura do texto final ajuda a entender melhor o que se está querendo dizer.

A família F atrapalhada

*Era uma vez um menino que
chamava fim -que
e a mãe dele chamava fina eo pai
fumo.
a mãe tavatrabalhando mui-to-:
- e falol e falol :
- cheeeeeeeeeegaaaaa fim :
- que michamol mãe?:*

- eu fumo :- !!! :
 - esta/mi/chamado querida!!!
 e/ele foi para o/quarto e cantou
 - fim fumo -fina fiiiiiiiiinaaaa:
 - esta me/chamado amor

FIM

~~es~~ ~~e~~ estão me ~~x~~ chama(n)
 do!!!

Cria-se um efeito de “non-sense” através do jogo com as palavras. Toda a história passa a ser um equívoco. No entanto, mesmo que este efeito produza uma “desestruturação” em uma “ordem preestabelecida” dada pelos universos de enunciados logicamente estabilizados, ainda assim se procura manter uma certa unidade/coerência através do que tem de comum (familiar, portanto) cada personagem: a letra F.

Novamente o título surge como este elemento aglutinador, unificador. Algo que se materializa produzindo efeito de unidade e funcionando retroativamente como garantia de fechamento e conclusividade (imaginária). Há um movimento de fechamento e abertura indissociáveis que estariam relacionados ao princípio de unidade e dispersão. Ao mesmo tempo em que se abre (dispersão) se procura manter a unidade e a conclusividade.

Se poderia relacionar isto ao que Pêcheux (1983) diz sobre as formações que se constituem através de um processo de estabilização lógica que repousam sobre equivalências, paráfrases, sinonímias; algo da ordem de um

processo metafórico que instaura semelhança, parentesco, unidade, homogeneidade.

A interpretação do próximo fragmento pode ilustrar parte deste movimento de fechamento, em geral, formulado através dos títulos.

Fragmento 3

NARA: "- (RINDO. LEVANTANDO-SE PARA PEGAR PAPEL E LÁPIS.)
Calma! Tá certo."

ISABEL: "- Daí... Não! Tem que falá assim... o título é... a família... a família... Não! A família fim... A família fim atrapalhada. Tá?"

[...]

NARA: "- (REFERINDO-SE AO TÍTULO.) A família fim atrapalhada... efi
atrapalhada... atrapalhada..."

ISABEL: "- A família fim atrapalhada."

NARA: "- Não. Efi! Porque só o minino que chamava..."

ISABEL: "- Ah! Mas é... o fim fina e fumo..."

NARA: "- Efe!"

ISABEL: "- Tá bom. A família F atrapalhada."

A tentativa de “nomear” a história traz uma forma de “resumo” daquilo que ela é. Os personagens são filho, pai e mãe, portanto, “família”. Todos os nomes contêm a letra F, como se fosse uma marca de sobrenome, portanto, “família F”. Cabe ressaltar que não é incomum dar aos integrantes de uma mesma família nomes que comecem com a mesma letra: Marcela, Marina, Manuela, Mário ou Waldir, Walmir, Wagner, Wiliam etc. Além disso, esta família se caracteriza pelo equívoco que estes nomes nada convencionais podem gerar, portanto, “atrapalhada”.

Apesar de “fim” romper uma certa previsibilidade dada pelas condições de produção em que se inscreve uma formação discursiva relacionada ao que deve ser dito quando se escreve uma “história inventada” na escola, a

relação entre o filho, o pai e a mãe estabiliza um outro movimento da formação discursiva no qual, através de um processo de formação de nomes próprios, se procura preservar uma certa unidade. Talvez isto esteja relacionado com a formação ideológica em se insere o discurso pedagógico. Por causa disso, não parece ser possível afirmar que há uma ruptura das formações discursivas em jogo.

Interessante ainda observar que não só nesta mas em todas as nomeações de história produzidas por estas crianças, o título acaba funcionando da mesma forma. Como se fosse um tópico classificatório que pode abarcar não só os personagens, mas também aquilo que eles são. Por exemplo, “O guarda-roupa mágico”, “A menina espuleta”, “Pedro e seus pensamentos”, “A rainha e a bola de Pedro”. Isto, muito provavelmente, está relacionado com os contos-de-fada tradicionais, nos quais os títulos cumprem o mesmo papel: “Chapeuzinho Vermelho”, “O Lobo Mau e os três Porquinhos”, “João e o pé de feijão”, “João e Maria” etc.

Há assim uma espécie de condensação relacionada aos títulos e os personagens que impediria, neste momento, de se colocar a palavra “fim” ou “A confusão” como o título da história. O título tenta dar uma certa unidade para o que vem depois e o que vem depois incide sobre o título dado. Uma unidade que mantenha de alguma forma uma relação com os personagens da história.

Com as análises precedentes, pode-se aprofundar um pouco mais as questões referentes ao movimento de assujeitamento e à historicização. Ambos estão relacionados a um processo de produção de sentido. Neste

processo, o entrelaçamento entre as palavras que ganham sentido nas formações discursivas dadas e nas condições de produção articulam, enredam, tecem redes de interpretação que irão determinar as possibilidades do dizer. Nestas articulações há deslocamentos que permitem estabelecer novos limites para as zonas de sentidos em que tais elementos se inscrevem. Isso não quer dizer que somente haja um processo de assujeitamento em que se dá a eterna reprodução da forma-sujeito.

Ao contrário, é precisamente esse processo que abre espaço para o movimento de subversão, de deslocamento que preserva mas, ao mesmo tempo, transforma o já-dito, possibilitando o diferente, o insuspeitado, o inesperado. A relação sujeito/sentido se dá nessa tensão, nesse hiato, nessa falha, nessa relação em que a equivocidade faz furo e exige interpretação, impedindo a reprodução.

A noção de filiação histórica, como tem apontado Orlandi, estaria determinando este processo de nomeação ou “garantindo” o efeito de unidade. O histórico enquanto relações dadas pelas possibilidades de articulação e encadeamento postas em funcionamento através dos processos de significação.

É este funcionamento, atravessado pelo processo histórico e suas múltiplas filiações, que determina todo um processo de identificação na relação sujeito/sentido. É dessa forma que se pode entender a análise feita e o que Pêcheux diz sobre o discurso:

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui

ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida. (Pêcheux, 1983: 56).

Voltando à questão da rasura, tais marcas poderiam então funcionar como resíduo, como “pistas” de um dizer que não pode ser dito, deixando sua marca e explicitando o movimento do não-uno, da dispersão, da não-coincidência do sujeito consigo mesmo e da tensão entre a reprodução e a transformação.

Lugares mobilizados nestas práticas de textualização atravessadas pelo processo discursivo que as constituem. O sujeito do discurso, suas posições discursivas são assim arregimentadas pelas redes de interpretação acionadas a partir das articulações entre os elementos.

A rasura pode ser um fenômeno associável a um lugar de visibilidade que convoca, a partir destas práticas de textualização, uma reflexão sobre a noção de autor.

Neste sentido, apesar do diferente enfoque assumido, a aproximação com o estudo de Willemart sobre a rasura nos textos de Flaubert não foi em vão. Pode-se identificar na relação sujeito/sentido discutida aqui, uma certa semelhança, com o que o autor diz sobre o processo de rasuramento e a escritura:

Vimos o autor-*scriptor* desdobrar-se a cada releitura em que, sob a ação de um Terceiro, rasura e acrescenta para retomar em seguida sua posição de leitor. A passagem contínua de uma posição à outra produz a escritura. A intervenção do Terceiro provoca a rasura, destrói um sentido dado, o perturba ou o suspende e obriga o *scriptor* a criar um novo sentido ou um novo imaginário, segundo um tempo lógico não redutível a uma simples substituição. (1993: 71-72).

A rasura sobre o enunciado “título” não seria um reflexo de um movimento que desfaz um sentido dado, suspendendo-o para em seguida criar um outro sentido? Esse outro sentido não traz consigo toda uma outra possibilidade de significação e, por isso mesmo, toda uma outra relação entre os termos em jogo? Não haveria aí um constante deslocamento de posições discursivas?

A entrada de um elemento ou a emergência de um sentido não esperado, parece exigir uma ressignificação de tudo aquilo que foi posto antes. Como se pode observar, o deslizamento da palavra “fim” mobilizou um rearranjo em todo o resto, se reconstituindo de novo uma outra relação entre as posições discursivas e as formações discursivas nas quais estes elementos ganham sentidos.

O equívoco, no caso produzido pela homonímia, aflora no processo de rasuramento. Uma vez rompendo com o previsível, nada pode apagar o equívoco e as marcas de seu efeito.

No texto final “A família F atrapalhada” fica registrado o equívoco dos nomes dos personagens. Nada poderia ser mais ilustrativo deste

movimento do que o fato da história terminar exatamente como começou, isto é, com a tensão entre dois homônimos.

FIM

~~es~~ ~~e~~ estão me ~~x~~chama(n)
do!!!

O termo “fim” indicando que a história acabou e a fala do personagem “Fim” perguntando se o estão chamando é quase uma evidência de que na palavra “fim”, como término de história, o equívoco já estava ali⁴⁹. Ao romper com o esperado, coloca-se em circulação outros sentidos que exigem interpretação. Esse deslocamento do sentido produz nova configuração da unidade, da coerência. Poderia parecer contraditório essa articulação entre o equívoco e a unidade, mas parece ser a tensão entre ambos que permite produzir o efeito de unidade de sentido no discurso⁵⁰.

É justamente nessa articulação que se está produzindo sentidos na interpretação de parte do material coletado. Não obstante, torna-se

49 Algo semelhante mostra Lemos, M. T. (1992) ao discutir o que faz texto.

50 Isso estaria relacionado à tensão entre o uno e a dispersão do sujeito e do sentido, como se procurou mostrar no primeiro capítulo deste trabalho. Porém, nesta prática de textualização, o equívoco parece ter um efeito de maior ruptura do que aquele produzido pelo personagem “Dona Sabor”. Talvez isso possa servir como ponto de partida para uma reflexão sobre a relação entre dispersão e equivocidade. São da mesma ordem? Estão relacionados ao mesmo funcionamento? Essa reflexão deve ser aprofundada em trabalhos futuros.

imprescindível continuar a busca de tais relações tanto no que se refere à análise deste material quanto à sustentação teórica.

Sujeito(s) a guincho

Não há, com efeito, nenhuma cadeia significativa
que não sustente como pendendo
na pontuação de cada uma de suas unidades
tudo o que se articule de contextos atestados,
na vertical, por assim dizer, desse ponto.
Jacques Lacan

Pode-se dizer que o objeto de estudo deste trabalho está relacionado às investigações sobre as relações da criança com a linguagem escrita. Porém, ao invés de buscar referências teóricas apenas em estudos que caracterizam esta área, tomaram-se três lugares de reflexão que, de certa forma, podem ser vinculados a um tratamento não subjetivo do sujeito. Diante disso, para poder continuar a análise em torno da noção de autor, cabem algumas observações no sentido de precisar melhor os pontos de aproximação e de diferenciação em relação a estes lugares.

Apesar de trazer para discussão da noção de autoria e dos dados o quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa, é preciso não confundir o objeto de estudo aqui em jogo, com aquele configurado pelos analistas do discurso. Como mostrou Pêcheux (1994), a noção de “arquivo” enquanto “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (op. cit.:57) é o que constitui o material de análise desses estudos.

A partir disso, o problema central do trabalho de leitura de arquivo seria a

relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história (...). É a existência desta *materialidade da língua na discursividade do arquivo* que é urgente se consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do lingüista ou do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática - e, logo, *também* nele - os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo. (op. cit.:63).

O fato da Análise do Discurso lidar com a noção de arquivo é um dos pontos mais importantes que marca a necessidade de diferenciação do objeto desta pesquisa. A empiria do arquivo textual exige uma organização, ligada a uma determinada questão teórica e à historicidade, o que a distingue da empiria circunscrita pelas práticas de textualização em que se encontram estas duas crianças. A metodologia da Análise do Discurso se dá sobre o funcionamento do texto já escrito, pronto e trabalha com indícios diferentes daqueles em questão na aquisição de linguagem. Assim, tanto o objeto é outro quanto a metodologia não se enquadra facilmente no que se define como “arquivo”.

Os aspectos metodológicos desta investigação determinaram, em parte, o próprio objeto de estudo. Não há como separar uma coisa da outra. O fato de se ter duas crianças “conversando” sobre o que escrevem é um fator

determinante e constitutivo desta análise e que tem sérias consequências para o tratamento dado aqui às questões teóricas⁵¹.

A singularidade que marca este modo de olhar sobre o material coletado também deve ser vinculado às reflexões que Lemos (1982, 1986) vem elaborando sobre aquisição de linguagem, na medida em que a relação da criança com a linguagem não é definida como conhecimento constituído de categorias e estruturas da língua. Além disso, a noção de erro ou, como chamou M. T. de Lemos (1994), “aquilo que faz estranhamento” no processo de aquisição foi fundamental na constituição deste olhar.

O terceiro ponto a ser ressaltado se deve ainda ao que produz a metodologia. A conversa entre as crianças abriu uma brecha por onde olhar o processo de escrita. Através dela se pode surpreender justamente algo que um texto escrito somente poderia mostrar com uma metodologia altamente sofisticada. Aqui entra a questão da rasura discutida nos dois capítulos anteriores. Explicando um pouco melhor, o *corpus* desta investigação apresenta aspectos que seriam funcionalmente equivalentes à rasura como tratada pela Crítica Genética. A oralidade inscrita nestas práticas de textualização teve um papel fundamental no tratamento dado à rasura e permitiu lidar com a não linearidade suposta no texto pronto.

Assim, a fala das duas crianças nestas práticas possibilitou a inclusão do próprio processo de escrita através do qual elas são tomadas quando

51 Talvez, a metodologia usada no trabalho de Authier-Revuz (1982) possa se aproximar, em parte, da que caracteriza esta investigação. Isso se justificaria na medida em que ela tem um *corpus* misto que, de certa forma, se diferencia dos trabalhos em Análise do Discurso.

se dispõem a textualizar. No entanto, ainda é preciso analisar melhor este processo. Como ele se produz? O que está determinando o funcionamento destas práticas, além dos fatores já discutidos? O que Lemos (1992b) diz sobre processos metafórico e metonímico como princípios que regem o funcionamento da linguagem e em jogo na sua aquisição se coloca como um lugar extremamente fértil para se avançar no desvendamento daquilo que está na base destas práticas de textualização.

A teoria do valor conforme elaborada por Saussure (1916) na segunda parte do Curso de Linguística Geral, mostra um “princípio paradoxal” que pode ser tomado como ponto de partida para se compreender o que procura elaborar Lemos sobre os processos metafórico e metonímico. O valor é sempre constituído, por um lado, “por uma coisa *dessemelhante* susceptível de ser *trocada* com aquela cujo valor está por determinar”, e por outro “por coisas *semelhantes* que se podem comparar com aquelas cujo valor está em causa” (Saussure (1916 [1986]) *apud* Lemos (1992b:124/125)).

A importância desta tese está no fato de seus primitivos serem relações, diferenças e não unidades lingüísticas consideradas de antemão em si mesmas. Por isso, segundo a autora,

tal noção de valor impossibilita o acesso às coisas em si mesmas, ou em outras palavras, poder tratá-las como idênticas a si mesmas. Diferença e semelhança se mantêm entre entidades que são heterogêneas com respeito às entidades afetadas ou determinadas por estas. * (op. cit.:125).

Isto toca em dois pontos fundamentais para a análise que até o momento se tentou elaborar. O primeiro deles coloca em questão a preexistência de unidades, classes e categorias que seriam dadas previamente. O segundo ponto merece uma consideração ulterior sobre a teoria do valor. O fato dessa noção de relações paradigmáticas e sintagmáticas ter servido para descrever os paradigmas fonológicos e morfológicos das línguas enquanto constituídas não impede que a noção de valor torne possível entender o movimento de constituição de unidades e de sentidos que está implicado na sua relação com um sujeito⁵².

Estes dois pontos têm reflexos sobre as análises realizadas nos capítulos anteriores. Nelas, o efeito de sentido estava vinculado, em parte, às relações entre termos. Se se considerar a teoria do valor como retomada por Lemos, a partir de Jakobson e Lacan, há um certo equívoco nesta afirmação, uma vez que ela supõe uma noção de unidade prévia, como se os termos fossem constituídos antes de entrarem em relação. Nesse sentido, o sujeito saberia de antemão o sentido daquilo que diz e jamais se surpreenderia com os movimentos da linguagem. Tudo seria previsível.

Como foi discutido no capítulo anterior, na relação sujeito e sentido as coisas não acontecem bem desse modo. No entanto, ainda fica por tentar entender melhor o funcionamento da linguagem e aquilo que estaria produzindo efeito de sentido. Dizendo de outra forma, esse funcionamento se dá através de relações entre unidades de extensão e estatuto variado que “são

52 Confira Lemos (1994) “Língua e discurso nos estudos de aquisição de linguagem”. Anais do III Encontro de Aquisição de Linguagem. Porto Alegre. (a sair).

sempre em si mesmas um produto de tal relação” (op. cit.:126). Isto impede que se limite a idéia de relações às palavras ou termos, exigindo um aprofundamento do que seriam essas relações e suas articulações entre as unidades lingüísticas.

Segundo a autora, a língua, não entendida enquanto um sistema conforme dizia Saussure, mas sim enquanto sistematicidade, funcionaria através de vários domínios ou discursos diferentes. O processo de significação estaria vinculado a um duplo movimento de restrição e ampliação do que vai sendo constituído sob a forma de unidades de ordem vária (Lemos, em preparação). Cada unidade abre, por um lado, possibilidades de deriva (Pêcheux, 1983) e, por outro, produz como efeito a ressignificação na medida em que implica relações com outras unidades.

Contudo, esse movimento não é promovido às cegas. Sua determinação decorre do fato de cada fragmento colocar em cena o sujeito, por ele também significado.

Os processos metafórico e metonímico, convocados por Lemos para descrever esse movimento e seus produtos têm origem no trabalho de Jakobson (1963) e na releitura que dele faz Lacan (1966 [1988]). Para a autora, o entendimento desses processos passa obrigatoriamente pela relação que Jakobson estabelece entre processo metafórico e processo metonímico e, respectivamente, metáfora e metonímia enquanto figuras de linguagem. A saber: para Jakobson, metáfora e metonímia são produtos cruciais desses processos. Essa afirmação permite avaliar quanto e como ele ultrapassa as noções de

paradigma e sintagma em Saussure, transitando da afasia para a linguagem poética e outros domínios.

Além disso, segundo Milner (1989), citado por Lemos,

metáfora e metonímia dão às relações paradigmáticas e sintagmáticas um papel de leis de composição interna da linguagem, na medida em que trazem à luz o efeito dessas relações, isto é, que a composição de dois termos se produz um terceiro. Na base dessa afirmação, parece estar o conceito de metáfora como figura em que a relação entre o termo manifesto e o termo latente (ou substituto) produz um sentido que não coincide com nenhum dos dois e os ultrapassa. * (op. cit.:127).

O uso de termos como “latente” e “manifesto” advém da necessidade de dar conta do fato de que o texto pronto e na sua linearidade aparente apaga os movimentos pelos quais se dão as substituições que se produzem como relações entre cadeias ou fragmentos textuais e não entre termos isolados.

A relação metafórica implica no elemento substituído cuja presença é assegurada pela cadeia de que ele está ausente. Essa natureza da metáfora, enfatizada por Lacan, mostra sua indissociabilidade da metonímia.

Como figura de linguagem, a metonímia é tida como representação da parte pelo todo e do todo pela parte. Lemos (op. cit.) torna essa definição essencial para se entender o processo metonímico:

Na medida em que a cadeia/estrutura representa um elemento que está ausente dela como posição na qual está inscrito, pode-se dizer que atua como o todo representando a parte. O inverso também é verdadeiro: em cada elemento está inscrito sua posição na cadeia/estrutura e é nessa medida que o elemento pode representar toda a cadeia, enquanto parte que representa o todo.* (op. cit.:127).

É por isso que se pode dizer, com Lacan, que a relação é entre um termo manifesto e um termo latente presentificado pela cadeia. Ou ainda, com Saussure, entidades lingüísticas “flutuam” em torno de outras entidades lingüísticas.

Antes de se colocar em discussão os dados a partir dos fenômenos descritos acima, vale relembrar que estas crianças não estão em seu momento inicial de aquisição de linguagem, como aquelas tratadas por Lemos (passim). A diferença pode ser novamente indicada pelo que diz a própria autora.

Na aquisição inicial de linguagem, o enunciado da criança é escutado e ressignificado pelo enunciado do adulto, já que seus significantes se apresentam como formas isoladas, independentes, cujas significação não vem dada por sua posição em uma estrutura oracional ou textual. É somente na medida em que os processos metafórico e metonímico cristalizam-se em redes de relações que a criança passa a escutar/ressignificar seus próprios enunciados e, para além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e do outro. * (1992b:132).

Diante da necessidade de se buscar uma maior compreensão do que foi dito e de suas conseqüências para uma noção de autor, a análise que segue possibilitará uma discussão sobre o modo com se articulam tais processos que fundam a atividade lingüístico-discursiva.

Quais relações podem ser estabelecidas entre esses modos de funcionamento e a prática de textualização? Pode-se estender o “princípio de unidade” supostamente imanente a cada texto através das relações entre esses processos?

É tomando estas questões como referência que se levará adiante a análise do *corpus* desta investigação. Serão discutidos alguns fragmentos selecionados do material coletado, mas, principalmente, a história “A rainha comilona” escrita no dia 27/06/91, quando as crianças estavam ainda na Pré-escola.

Isabel e Nara, antes de começarem a combinar e a escrever uma “história inventada” a pedido da professora, folheiam uma revistinha da Magali (personagem do Maurício de Souza) que estava sob a carteira de Isabel. O título da história do gibi que Isabel passa a ler para Nara é “Magali em: Rapunzel”. Logo em seguida passam a combinar a história que irão escrever.

Fragmento 1

ISABEL: “- (LENDO.) Magali...Rapunzel. (S.I.) ...porque a fome (S.I.) ...para piorar tudo, uma bruxa morava ali impedia crescer qualquer planta... a não ser nas terras dela. Oh! Querido! Cuidado querido... (EXPLICANDO PARA NARA.) por causa que o pai irá pegar rabanete, ela disse. (LENDO.) Minhas cenouras?! Já sei quem fez isto. Foi aquele meu vizinho, o camponês. Ara, se...eu sabia... (PROFESSORA APROXIMANDO-SE, RETIRANDO O GIBI E PEDINDO PARA COMEÇAREM A COMBINAR A HISTÓRIA.)

[...]

NARA: “- (SUGERINDO UM TÍTULO PARA A ‘HISTÓRIA INVENTADA’.) A rainha comilona.”

ISABEL: “- Rainha comilona, eeehh!! (RINDO.) É assim... era uma vez uma rainha que comia uma vez uma coisa com 'a' e falava prá

madrinha que era assim que fazia regime... daí ela começa depois tudo que começa com 'b', depois tudo que começa com 'a', depois tudo que começa com 'c'... (NARA APONTANDO O ALFABETO FIXADO ACIMA DA LOUSA.)

ISABEL e NARA: "- abcdefghij..."

ISABEL: "- Tá bom...vamos?"

NARA: "- Tá..."

Assim como nas outras análises realizadas, neste momento se pode observar o cruzamento de vários textos e enunciados que remetem a formações discursivas. No caso de Nara e Isabel, o que enunciam estaria, em parte, relacionado às possibilidades do dizer referentes àquilo que caracteriza uma história, no caso, conto de fada.

Personagens como “rainha” e “madrinha” e expressões que funcionam como operadores de narrativa, como por exemplo, “era uma vez”, “um dia”, “de repente”, “viveram felizes para sempre”, “fim” etc. fazem parte deste universo de possibilidades do dizer e relacionam-se durante a prática de textualização. Tais expressões parecem ser uma espécie de âncora atuando sobre o movimento discursivo.

Dizendo de outro modo, as posições que certas expressões ocupam em determinados lugares das narrativas tradicionais acabam tendo o efeito de lugares fixos, cristalizados. Como se neste momento - e para estas crianças - uma “história inventada” somente possa começar por “era uma vez” e terminar somente com “e viveram felizes para sempre”. Caso comece ou termine de outro jeito não é mais uma “história inventada”.

Os capítulos anteriores procuraram mostrar que estas estabilizações têm algo a ver com a “relação entre termos” e que o efeito de

sentido que vai se produzindo em um texto está o tempo todo mexendo no que vem antes e no que é escrito depois. Mas, se se está supondo que é na relação que algo ganha sentido, torna-se necessário rever o modo como ela se dá.

O estabelecimento de redes de relações seria uma interpretação possível para se tratar estes movimentos. As expressões que designam personagens não estão fora dessa rede de relações na cadeia discursiva. Para deixar mais claro o que se está dizendo, será mostrado alguns momentos em que se dá a articulação destas redes, para em seguida analisá-los.

Fragmento 2

ISABEL: (LENDO O QUE ESCRVEU.) "- Comilona."

NARA: (APONTANDO O ESCRITO.) "- Rainha... caaa...co-mi-lo-na."
(PEQUENA PAUSA.)

NARA: "- Um dia..."

ISABEL: "- (ENTENDENDO OUTRA COISA.) Bom dia?!...aiiii..."

NARA: "- Um dia umm... não... Era uma vez! Não... Ééééé... não, não, não, não... Então..."

ISABEL: "- Ah! vai Nara isso é (S.I.)... (RINDO.)"

NARA: "- ...vai tá bom. Era uma... era uma vez... (ISABEL ESCRREVENDO.) ...então era uma vez...então era uma vez... então era uma vez en... (OLHANDO PARA OUTRAS CRIANÇAS.)"

ISABEL: "- Era uma vez um japonês..."

NARA: "- ...que cagô na boca dos cêis treis.."

ISABEL: "- Ah, não! Pára."

(PEQUENA PAUSA.)

NARA: "- Então...então... uma rainha... uma raiinhaaa..."

ISABEL: "- Tá bom...era uma vez uma rainha que só comia... ela queria fazê regime. Ela era gorda e queria fazer regime. Tá? (ISABEL ESCRREVENDO.)"

Fragmento 3

[ISABEL COMEÇANDO A ESCRVER A HISTÓRIA "MADRASTA E AS DUAS IRMÃS"]

NARA: "- ...era uma vez... tudo tem uma... era uma vez?..."

ISABEL: "- Era uma vez... era uma vez... ããn... duas irmãs... né?... duas irmãs.."

Fragmento 4

[ISABEL E NARA COMEÇANDO A ESCREVER A HISTÓRIA "OS TREIS TODINHOS E DONA SABOR"]

NARA: "- (DITANDO COMO ISABEL DEVERIA COMEÇAR A HISTÓRIA.)
A todinha..."

ISABEL: "- (RINDO DO QUE NARA DISSE E ESCRREVENDO.) Era..."

NARA: "- Por que 'era'? (ISABEL RINDO. NARA BRAVA.) Ah! Bel... você começa sempre..."

ISABEL: "- Tá bom! Ura uma vez... (RINDO E FINGINDO QUE ESTÁ ESCRREVENDO.)"

NARA: "- Uma vez..."

ISABEL: "- ...quêê?"

NARA: "- ...uma vez..."

ISABEL: "- Uma vez???... Tá bom, vai."

NARA: "- (CONTINUANDO A DITAR A HISTÓRIA) ...existia... é... uma faamília... que tinha um todinho, dois todinhos, três todiiinhos... (ISABEL FINGINDO QUE ESTÁ ESCRREVENDO TUDO QUE NARA DITOU.)

ISABEL: "- Tô escrevendo tudo ó! Nara... (RINDO E MOSTRANDO QUE NÃO ESCRVEU NADA.)"

NARA: "- Ah! vai... ceeertooo... era..."

ISABEL: "- Um... ah! tá bom! Era uma vez..."

Fragmento 5

[ISABEL E NARA COMEÇANDO A ESCREVER A HISTÓRIA "A MENINA DOS OLHOS AZUIS]

ISABEL: "- vamo começa... fala!"

NARA: "- (COMEÇANDO A DITAR.) Ela tinha um pai..."

ISABEL: "- Péra um pouco... nem falou... 'era uma vez'... *era*..."

NARA: "- ...umas meninas..."

ISABEL: "- Não! Perá um pouco... uma menina... era *u-ma*... um pai... era um pai né?... era um pai né?"

NARA: "- ...uma menina de olhos azuis... e um pai..."

ISABEL: "- é... tá (ESCREVENDO 'VEZ'.)"

NARA: "- Ela tinha um pai."

ISABEL: "- Péra um pouco. Era uma vez. Escrevi isto. Vai Narinha... dita logo"

NARA: "- Era uma vez... um... uma menina de olhos azuis."

A necessidade de controle por parte das crianças que estes fragmentos poderiam indicar é aparente e ilusória. Isto é, mostra a eficácia do

imaginário no processo de subjetivação determinado pela linguagem. Aqui, como nas histórias “A mãe má”, “A família F atrapalhada” ou “Os três todinhos e a dona Sabor”, parece haver duas formas de determinação, a saber, uma dada pelos termos através de suas cristalizações no processo histórico e a outra pela possibilidade de transformação dos sentidos que está relacionada ao modo como as relações entre entidades capturam estes sujeitos. É preciso saber, porém, em que medida essas relações e os sujeitos não estão determinadas pelas condições de produção marcadas nestas formas de dizer.

Nestes fragmentos o que se tem é uma sequência de substituições e paráfrases limitadas pelas formações discursivas (no caso, essas formações estão fortemente marcadas pelo discurso pedagógico). As entidades em jogo concorrem em torno de uma mesma posição nesta cadeia discursiva. Ao discutirem se começa por “era uma vez”, “um dia”, “então” ou, ao Nara questionar Isabel sobre o modo como se começa a escrever uma história, o que parece estar sendo mobilizado é a relação entre as expressões formando uma “classe de equivalência posicional”: “era uma vez” pode sintaticamente ocupar o mesmo lugar que “um dia” que, por sua vez, também pode ser substituído por “então”. É neste sentido que se está entendendo o *funcionamento metafórico*.

Este funcionamento pode ser chamado de metafórico porque há uma concorrência entre entidades enunciadas e latentes. Sob uma entidade há outras latentes que somente podem ser entendidas enquanto unidades porque estão postas em relação. É nesse sentido que se pode dizer que há uma equivalência posicional entre “era uma vez”, “um dia”, “então”.

Este modo de funcionamento talvez esteja, de alguma forma, relacionado às tensões entre sujeito/sentido, pois, neste caso, a substituição de “era uma vez”, por “um dia” ou por “então” parece atuar sobre o sentido da história. O problema é tentar entender como esta relação entre processo metafórico/metonímico e sujeito/sentido pode ser articulada com a noção de autor em discussão.

Cabe ainda notar que a classe de equivalência formada por estes operadores de narrativa tem um efeito de positividade que marca o fluxo discursivo através de um processo de determinação: não se pode começar de qualquer jeito uma história. Há uma espécie de “ancoramento” que fixa as posições de certas unidades. No entanto, a formação desta classe de operadores traz à tona tanto o que elas têm em comum quanto o que há de diferente. Esta questão será retomada posteriormente.

Por que há uma resistência por parte de Isabel em começar de outro modo a história enquanto que para Nara o movimento parece ser inverso? Uma significativa diferença marca esses modos de funcionamento entre Isabel e Nara. Enquanto para Nara a possibilidade de substituição é quase uma necessidade, um incômodo expressado no enunciado do fragmento 4 (“- *Por que 'era'?* (ISABEL RINDO. NARA BRAVA.) *Ah! Bel... você começa sempre...*”), para a outra (Isabel) não escrever “era uma vez” parece ser somente possível enquanto uma brincadeira entre escrever “ura” no lugar de “era”, tal é a força desta unidade neste lugar para esta criança. O “u” entra como uma expressão que marcaria uma suposta diferença com “era”. Talvez aí haja uma espécie de acavalamento entre “um dia”/“uma vez” e “era uma vez”. “Ura” funcionaria

como se preservasse o “u” de “um”/“uma” e o “ra” de “era”⁵³. Na verdade, “era uma vez” permanece inabalável.

Há uma espécie de congelamento de “era uma vez” neste lugar de produção de sentido. Para Nara, apesar de também bastante afetada pelas mesmas unidades que compõem esta formação, algumas substituições não só seriam possíveis como, talvez, necessárias.

No fragmento 5, Isabel enuncia “- *Perá um pouco... nem falou... 'era uma vez'... era...*” em oposição ao modo como Nara pretendia começar a história: “- *Ela tinha um pai...*”. Isabel, ao resistir a certas formas de dizer, parece querer deter um movimento característico de Nara no texto. Não se pode começar uma história sem que se escreva “era uma vez”. Esta resistência de Isabel parece estar vinculada mais a uma possibilidade de se escrever - mas que tem o efeito de uma necessidade - do que ao domínio da criança sobre o dizer. Isto mantém relação com a noção de interpretação tratada anteriormente.

Não é uma questão de compreensão do que significam as entidades que compõem “era uma vez”, nem uma análise metalingüística ou epilingüística por parte das crianças, como poderia ser interpretado no enunciado de Nara: “- *...era uma vez... tudo tem uma... era uma vez?..*”. Como foi dito, as unidades que se articulam nesta relação de substituição parecem tomar as crianças quase à revelia delas. Isto é, elas se impõem produzindo efeitos de sentidos que fecham ou abrem outras possibilidades de dizer.

53 Esta observação foi sugerida por Claudia Lemos.

Vale ressaltar que estes movimentos provocados pelas relações entre as unidades seguem direções, às vezes, inesperadas. Em um certo momento do fragmento 2 à expressão “era uma vez” cola-se outra (outro texto) que rompe com o esperado nesta prática de textualização, jogando o sentido para outro lugar.

NARA: "- ... [...] era uma vez en..."

ISABEL: "- Era uma vez um japonês..."

NARA: "- ...que cagô na boca dos cêis treis..."

ISABEL: "- Ah, não! Pára."

Este aparente descongelamento de certas unidades marcado nos enunciados de Nara, mas também de Isabel, poderia estar indiciando, não uma compreensão dos operadores de narrativa, mas sim um outro modo de relação com a linguagem. Não haveria aí um deslizamento metonímico? Não é justamente por levar a história para outro lugar que há o impedimento colocado por Isabel?

No fragmento 1 pode-se entender melhor o que seria este funcionamento metonímico. É interessante notar tal modo de funcionamento a partir do gibi da Magali e de sua leitura.

O título dado por Nara (“A rainha comilona”) é claramente o produto deste processo metonímico e do cruzamento de diferentes textos. Do gibi da Magali, que tem por característica ser comilona, para a escrita de uma história haveria um deslizamento fotografado no título “A rainha comilona” e que produzirá efeitos sob(re) tudo que está a ele referido. Tanto “rainha” quanto “comilona” representam o todo por uma parte dele.

Mas será que isto não é reduzir demais esse modo de funcionamento e o efeito retroativo a ele relacionado, correndo o risco de autorizar uma leitura unilateral? Em outras palavras, dizer que o deslizamento de certas unidades estaria relacionado a um processo metonímico não ocultaria outro modo de funcionamento?

Vale a pena rever a análise. No título parece haver uma espécie de aglutinação entre dois termos (“rainha” e “comilona”) relacionados a universos discursivos diferentes. A interpretação dada acima considera que este título é produto de um funcionamento metonímico, já que as crianças começam olhando o gibi da Magali e, em seguida vão escrever uma “história inventada”. Talvez, isto seja válido somente em parte, pois não parece ser suficiente para se entender o que foi chamado de “deslizamento fotografado no título”.

O fato deste título ser “rainha comilona” traz à tona também um processo de metaforização na medida em que “rainha” faz parte de uma cadeia que guarda suas latências. “Rainha” é parte de um enunciado, de um texto que vem de contos-de-fada e que é acionado pela proposta de se escrever uma “história”. Da mesma forma, “comilona” também é parte de uma cadeia, de um texto que guarda relação com o personagem “Magali”.

O fato de ter entrado “rainha” não pode apagar a idéia de que há uma concorrência entre as unidades manifestadas e as unidades latentes. A aglutinação (rainha + comilona) é produto da relação entre os processos metonímico e metafórico aqui descritos.

No capítulo 2 foi analisado a prática de textualização do texto “A mãe má”. Este título pode ser relacionado com “A rainha comilona” e serve para mostrar o que se está entendendo por enunciados latentes e manifestos. Neste sentido, poderia ter entrado “mãe” ou “menina” no lugar de “rainha” ou “má” ou “gulosa” no lugar de “comilona”, mas também poderia ter sido outra coisa completamente diferente que entraria em relação imediatamente, fazendo unidade, como é o caso de “fim” e da família F. O que importa apontar aqui é que no momento em que emerge, através de processos metafórico e metonímico, produz efeitos que vão afetando tudo aquilo que irá ser dito depois e tudo aquilo que já foi dito antes.

O efeito retroativo marcado na relação entre estas unidades produz ao mesmo tempo uma restrição e uma ampliação. Fecha-se o título, abre-se no que vem depois e vice-versa. “Comilona” abre a possibilidade de vários sentidos, de várias direções. Um desses sentidos é “regime”. Manteria esta palavra uma relação metonímica com “comilona”? Ou seria uma relação metafórica, já que “comilona” formaria uma equivalência entre “regime”, “gorda” e “grande”?

Se se considerar que não há regime sem regras, uma espécie de metaforização se impõe também na tentativa de se ordenar o que ou o modo como se come. Neste caso, a regra é comer somente coisas que comecem com as letras do alfabeto.

Cabe lembrar que é comum estas crianças, neste momento de alfabetização, brincarem de dizer coisas que se iniciem com determinadas letras. São práticas escolares levadas para outros lugares. Do mesmo modo, não seria nada estranho se Magali - que é comilona, apesar de não ser gorda - em uma de suas histórias, fizesse um regime, comendo tudo que começasse com “a”, depois tudo que começasse com “b”, depois tudo com “c” etc.

Uma interpretação superficial deste *corpus* poderia afirmar que Isabel estaria mais afetada por um modo de funcionamento metafórico do que Nara, na medida em que a primeira parece ancorar os sentidos e as direções daquilo que é dito por Nara. No entanto, tal tipo de afirmação levaria a supor uma separação entre estes dois processos, o que, como discutido antes, seria contraditório.

Com isso, pode-se evitar interpretações que afirmem que uma criança seja mais metafórica e a outra mais metonímica. Mas, provavelmente, na relação com a linguagem há diferenças que configuram a singularidade do sujeito na sua relação com a linguagem. A origem dessa diferença é uma questão que escapa aos limites deste trabalho, apesar de ser absolutamente válida e inquietante.

A suposta organização efetivada por Isabel pode ser constatada em diversos momentos em que ela parece “segurar” Nara, como já se procurou mostrar, mas como também indica a análise do fragmento seguinte.

NARA: "- ...e comeu um dia com uma letra com 'a' com 'bcdefghijklmnopqrstuvxz...' (CANTANDO E BATENDO NA MESA.) (ISABEL ESCRREVENDO: 'E GORDA E FAZIA UM'.) ...e um dia a ra..."

ISABEL: "- Péra um pouco... (TERMINANDO DE ESCRIVER: 'REGIME'.) é... mais vamô fazê assim, e comia em ordem alfabética. Porque Alfabética é abcde..." (APONTANDO O ALFABETO ACIMA DA LOUSA.)

NARA: "- Eu sei... e comia em..."

ISABEL: "- ...diferente..."

NARA: "- ...ordem alfabética. (ISABEL COMEÇANDO A ESCRIVER: 'DIFERENTE'.) ...comeu um dia com 'b', com 'a...b c d...'"

ISABEL: "- Péra um pouco...não... Eu não vou escrever assim 'abcde...' vou escrevê in in ordem alfabética. Um regime diferen... (TERMINANDO DE ESCRIVER: 'DIFERENTE'.)"

NARA: "- Ah! eu que dito, né Bel..."

ISABEL: "- Péra um pouco, Narinha. ...se não fica estranho né 'abcdefghijklmnopqrstuvwxyz...'"

NARA: "- Comia em ordem alfabética... daí a rainha falava..."

ISABEL: "- ...ordem alfabética. (ESCREVENDO: 'IN ÓRDEM ALFABÉTICA'.)"

“Ordem alfabética” funciona num eixo de equivalência de “abcdefghijklmnopqrstuvwxyz”. Talvez, esse funcionamento metafórico também estivesse em jogo no processo de nomeação de personagens de uma mesma “família”, como foi apontado tanto na análise d’Os três todinhos e a dona sabor’ quanto n’A família F atrapalhada’.

Nestas substituições, marcadas por um certo incômodo, se preservam também um efeito de semelhança. Há uma aproximação entre “Todina”, “Todona”, “Saborosa” e “Dona Sabor” e suas relações com seus filhos; entre “Fim”, “Fima”, “Fimo”, “Fina” e “Fumo”, assim como entre “abcdef...” e “ordem alfabética”. Esta aproximação tanto pode se dar em relação ao aspecto semântico-discursivo, como parece ser o caso de “Todinho” e “Dona Sabor”, assim como em relação à semelhança fonológica entre “fimo” e “fumo”. Isto parece ir além de uma substituição parafrástica.

A letra “F” funciona como uma unidade que permite a todos os nomes dos familiares se inserirem em um mesmo eixo de equivalência: todos começam com a mesma letra. Isto, de certo modo, confirma a idéia de que uma unidade só se faz unidade na relação com outras.

Um aspecto importante relacionado a estas relações de substituição já foi apontado acima, ao se discutir a articulação entre “era uma vez”, “um dia”, “então”. Tanto neste caso, quanto na análise dos nomes dos personagens, é preciso ressaltar que estas relações e seus efeitos não se dão previamente, sob o controle da criança. As substituições apontam para uma relação sujeito/sentido inscrita no modo de funcionamento metafórico e significada no processo discursivo que atravessa toda prática de textualização.

Este processo metafórico na cadeia discursiva parece estar servindo a uma finalidade de enxugamento do que será escrito: transformar “abcdefghijklmnopqrstuvwxyz.” em “ordem alfabética”. Por outro lado, como a análise seguinte procurará mostrar, parece também haver um funcionamento metafórico naquilo que se refere à “organização textual”.

Fragmento 7

NARA: “- ...ela tem... ela tinha um nariz bem grande... pára Bel...”

ISABEL: “- ...a vai... nariz bem grande (RINDO.)...”

NARA: “- ...é...”

ISABEL: “- ...prá beijá... a comida...” (FAZENDO PANTOMIMA COMO SE ESTIVESSE COMENDO E O NARIZ BATENDO NO PRATO DE COMIDA.)

NARA: “- ...que nem...que nem...que nem o Pinóquio... que nem o Pinóquio.”

ISABEL: “- ...vai Nara...”

NARA: “- ...a vai vai, vai...”

ISABEL: "- Ninguém falou isto."
 NARA: "- ãnn..."
 ISABEL: "- ...ninguém falou isto..."
 NARA: "- ...a vai..."
 ISABEL: "- ...não... ninguém falou..."
 NARA: "- ...a vai vai vai..."
 ISABEL: "- ...nariguda... já era gorda... já parece um narigão..." (RINDO E FAZENDO PANTOMIMA INDICANDO UMA BARRIGONA E UM NARIZÃO.)
 NARA: "- Não... na... bochechuda então... (TAMBÉM FAZENDO GESTOS COM AS MÃOS EM DIREÇÃO ÀS BOCHECHAS.)...o nariz grande, a barriga grande, o dente grande, boca grande, perna grande, a barriga grande..."
 ISABEL: "- Ah! vai Nara. Não Nara... daí a gente fala... quando chegou prá casa..."

Nara começa a descrever o personagem “rainha” logo após Isabel ter escrito “*i ela morava gumto com a madrinha*”. Vale apontar que se estabelece através de Nara um eixo de equivalência relacionado às características físicas do personagem e sua comparação com Pinóquio: “*nariz bem grande... que nem o Pinóquio.*”, mas também com o fato do personagem “rainha” trazer consigo, em estado latente, suas relações com algo que se refere à “bruxa” ou “madrasta”, daí resultando uma possível caracterização pejorativa marcada pelo sufixo “udo” e pelo aumentativo “ão”: nariguda, bochechuda e narigão⁵⁴.

Isto indica que o movimento das práticas de textualização não pode ser entendido nem como linear, nem como previsível. Desde o começo desta prática de textualização, há uma concorrência do latente sob o manifesto. Quando entra “nariz grande” quase imediatamente vem “Pinóquio”, mas também há movimentos em outras direções como aponta o processo de sufixação.

54 O desenvolvimento desta análise só foi possível a partir da discussão iniciada no Seminário de Aquisição de Linguagem, coordenado pela prof^a Claudia Lemos, durante o 1º semestre de 1994, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas. Neste seminário foi apresentado uma versão preliminar deste capítulo.

Este aspecto morfológico presente na caracterização do personagem “entra e sai” da história, dando lugar para “grande”: nariz grande, barriga grande, dente grande, boca grande, perna grande. Por um lado, parece haver um movimento da língua na formação morfológica destas características, mas também, por outro, algo que diz respeito a uma ordem discursiva, na medida em que “grande” tanto pode apontar para “Pinóquio” como para “Chapeuzinho Vermelho”: “que orelha grande...”, “que boca grande...”.

Estes movimentos inscritos na prática de textualização talvez mantenham uma certa relação com os “processos de colagem” estudado por Perroni (1992), em crianças menores. Segundo ela afirma, a “colagem” funcionaria como uma forma de preenchimento de uma certa “estrutura narrativa” e estaria relacionada à incorporação de fragmentos de histórias conhecidas através de ajustes ou adaptações de construções sintáticas ou semânticas.

Apesar desta interpretação da colagem como “estratégia de preenchimento” ser relativamente complicada frente aos avanços da teoria que servia de base para Perroni, não se pode negar que ela foi a primeira investigadora que apontou para um movimento metonímico presente no processo de produção de narrativa pela criança⁵⁵.

55 Cabe mencionar que a análise realizada por Lier (1994) dos movimentos metonímicos, pré-metafóricos, dos monólogos de berço (“crieb talk”) de crianças pequenas representa uma contribuição importante para o trabalho de Lemos sobre os processos metafóricos e metonímicos na aquisição de linguagem.

Diante do que está sendo proposto a partir do trabalho de Lemos (1992b), a colagem poderia ser interpretada como fragmentos textuais que nunca fazem equivalência. O que a criança diz não tem efeito nenhum nem em relação ao que vem antes nem ao que vem depois. Há somente um movimento de abertura que não volta sobre o sujeito enquanto efeito retroativo. Falta assim, neste momento do processo de aquisição, um lugar do sujeito que sofre o efeito do que diz (Lemos, 1994).

Aqui, há uma certa organização mobilizada através do funcionamento metafórico que permite a entrada de certos textos e sua articulação com o que está escrito antes e com o que será escrito depois. Ou seja, na possibilidade do dizer há a concorrência de muitos textos como pode ser interpretado na emergência do texto publicitário sobre o “Toddy”, das regras de regimes tão comuns nos dias de hoje, do “Pinóquio”, dos personagens de contos de fada, etc. remetendo a várias formações e domínios discursivos que se entrelaçam.

Ao que indica esta análise, não parece ser incoerente relacionar esta organização produzida pelo processo metafórico ao efeito de coerência⁵⁶ produzido no texto. O fato de se caracterizar o personagem como faz Nara talvez possa ter como efeito uma certa unidade para a história.

Para Isabel as relações mobilizadas pelo processo de caracterização do personagem “rainha”, como indicam os enunciados de Nara,

56 Esta noção deve ser entendida como também abarcando os aspectos coesivos de um texto, na medida em que, dentro da perspectiva aqui assumida, as marcas linguísticas (coesão) não podem prescindir de suas relações discursivas.

produzem uma recusa flagrada no enunciado “- *Ninguém disse isso.*”. As características do personagem talvez sejam desnecessárias diante do fato do personagem já ser gordo. Isabel, através de um processo de metaforização da ordem textual/narrativa, é levada a romper com este movimento de descrição e comparação do personagem (que parecem produzir uma certa unidade para Nara) para dar continuidade aos acontecimentos desta história.

Apesar das características provocarem riso em Isabel, a resistência ao sentido que poderia tomar a história é grande e está sinalizada por sua ironia, barrando a entrada da descrição. Parece ser preciso que alguma coisa aconteça com os personagens. Isto se viabilizaria com o enunciado “- *Não Nara... daí a gente fala... quando chegou prá casa...*” e não com mais descrições de como eles são. Isso garantiria, imaginariamente, uma outra direção ao texto.

É esta articulação entre um movimento de substituição e os sentidos produzidos que impede pensar na questão da equivalência como uma escolha. A equivalência produziria efeitos que incidiriam no próprio modo como as unidades se apresentam em seqüência. Os lugares que ocupam essas unidades em uma cadeia, não poderiam ser dados previamente a partir do “conhecimento” da criança sobre a estrutura narrativa. Não estariam estes lugares, atravessados por processos metafórico e metonímico, inscritos em uma história da narrativa?

Dizer que a articulação sujeito/sentido se mostra através dos diferentes elos entre textos convocados pelas unidades em jogo parece não dar

conta de como estas relações restringem e ampliam sentidos que atravessam os sujeitos e produzem os mais diversos efeitos.

Um ponto interessante e que talvez possa ser uma das chaves para se entender esse processo, poderia ser indicado através de dois movimentos diferentes que produzem coerência. Como já foi dito, a descrição do personagem, feita por Nara, apresenta-se como uma sequência que mantém relações coesas com o que está sendo dito.

Por outro lado, a “recusa” de Isabel poderia estar marcada pela necessidade de uma outra forma de coerência relacionada à estrutura (ou à continuidade) do texto.

Se tal interpretação for adequada, um dos efeitos do funcionamento metafórico pode estar relacionado ao “princípio de unidade” imanente ao texto e à função-autor, conforme formulado por Orlandi (1988), ainda que o processo metonímico mostre que a forma de circulação dos textos convocados seja a de fragmentos que interrompem a cadeia (Lemos, em preparação).

Estes efeitos de coerência nestas práticas de textualização estão relacionados ao processo metafórico na medida em que ele funciona como um princípio organizador. O processo metafórico fixaria o sentido naquela cadeia, produzindo equivalências, portanto criando homogeneidade através das relações de substituição, não necessariamente parafrásticas, como é o caso da família “F”. No entanto, sempre a cada nova configuração da cadeia, abre-se a possibilidade

dela vir a ser outra coisa. Do uno se desmanchar, da coerência se desfazer, do sentido se voltar sobre o próprio sentido e sobre o próprio sujeito, revelando sua clivagem, rompendo com a ordem, desestabilizando a estrutura, expondo sua falha.

A dinâmica dos processos metafórico e metonímico não pode ser entendida como uma relação de causa/efeito e muito menos como uma relação hierárquica, na qual um poderia se sobrepor ao outro. O próprio Jakobson refere-se apenas ao predomínio de um dos modos de funcionamento.

Cada relação conduz os sujeitos a posições e sentidos diversos que, eventualmente, se cruzam. Neste processo, o retorno ao que está já dito possibilita tanto a sua própria ressignificação quanto a ressignificação daquilo que se previria como sequência. Esta dinâmica não é possível prever, não é possível antecipar. Sempre há um espaço vazio que escapa, que possibilita a ruptura, o equívoco, o reviramento do sentido, mas, ao mesmo tempo, há a eficácia do imaginário produzindo efeito de unidade.

Voltando ao que diz Isabel, o que causa estranhamento no enunciado “- *quando chegou prá casa...*” além de sua relação com a proibição de uma certa direção da narrativa e de uma certa unidade?

Ao dizer “quando chegou prá casa” pode-se supor um outro cruzamento que estaria marcado pelas relações de substituição já apontadas, mas que neste momento surgem de uma outra forma. Dizendo de outro modo, parece haver neste enunciado um amálgama de duas outras formas de dizer:

- a) “quando foi/voltou prá casa”;
- b) “quando chegou em casa”.

A forma “chegou” guarda na cadeia uma relação com “foi/voltou” indiciada pela preposição “prá”. Se se entender “cadeia” como textos que se instanciam enquanto sequência de lugares substituíveis, nesses lugares sempre há a concorrência de unidades latentes que podem ser convocadas e a enunciada que ganha sentido na sua relação com o que se dá antes e depois.

Sob “prá” há a forma “em” que, neste momento, não entra na construção, apesar de estar presente em estado latente. Talvez se possa dizer que neste ponto se tenha produzido um equívoco sob a forma de um ponto de encontro indecível entre “chegou em” e “foi/voltou prá”. Se “prá” traz à tona “foi/voltou”, “chegou” denuncia a presença de “em”.

Esta indecidibilidade que tem em sua base o funcionamento metafórico formulado por Lemos (1992b) é ponto importante na discussão que Gadet, Leon & Pêcheux (1994) fazem sobre a estabilização das orações completivas. Para eles, a estabilização da completiva com conjunção que e da completiva com infinitivo em francês, é um processo definível sob a seguinte forma.

traça-se uma rede da forma “verbo sobre verbo”, que contribui para determinar o sentido de uma forma. O espelhamento sintático concebido como “uma construção sob uma outra” é, portanto, duplicado por um espelhamento lexical, sob a forma de “uma palavra sob uma outra. (op. cit.:236).

É somente no cruzamento de a) e b) que poderia ser entendida a construção “quando chegou prá casa”. No entanto, é interessante observar que no texto escrito, aparece a forma “quando chegou em casa”.

Os comentários do fragmento seguinte poderão dar mais clareza ao que tem sido dito até agora.

Fragmento 8

ISABEL: "- ...ela estava com uma comida que começava com 'a'... daí depois 'abcdefghijkl...'"

NARA: "- ...'a'... alface."

ISABEL: "- É, alface...ame...ameixa..."

NARA: "- ...só comida..."

ISABEL: "- 'A'... 'aa'... 'a' de... como é que chama... al...face. A gente já falou... 'a'... 'a'... tem um monte de comida com 'a'... a gente que não conhece mas... tá bom?..."

[...]

ISABEL: "- Ah, não! Mas não é prá ficar fazendo... tem que escrever. Chegou em casa e falou madrinha estou fazendo regime.. daí vai... nossa mas tanta coisa que começa com 'a'. Tá?" (ISABEL COMEÇANDO A ESCREVER: 'ELA FALOU'.)

NARA: "- Abelha... ela comia. Abelha frita é boa! (RINDO. ISABEL TERMINADO DE ESCREVER: 'ELA FALOU'.) ...alface, achuuu... achuuu... e um dia ela ficou gorda."

Nesta formação paradigmática articulada a partir do alfabeto e das comidas que se deve comer, os dois modos de funcionamento se cruzam, necessariamente. O primeiro está fortemente vinculado ao eixo metafórico através do qual as comidas são nomeadas: comer comidas que começam com a letra “a”, como por exemplo, alface, ameixa. Neste caso, se estabelece como princípio de unidade lingüística a letra “a” e, a partir dela, se articula um eixo de equivalência que rege as relações com aquilo que pode ser nomeado como comida.

Algo semelhante se dá no processo de nomeação d'A família F atrapalhada'. Não há relação sem que ela se estabeleça entre cadeias, no sentido de todo/parte, parte/todo. Os nomes dos personagens guardam uma parte de um universo maior referente às coisas que começam com a letra "F". Porém, não pode ser qualquer coisa devido à relação sentido/historicidade.

O segundo funcionamento, mas não posterior, seria o metonímico. A letra "a" abre espaço para "abelha", através de um processo de substituição por metonímia. Em outras palavras, o que entra neste lugar vazio é a palavra "abelha" que preserva apenas parte da formação paradigmática entendida acima. Preserva a letra inicial "a", mas rompe com o paradigma "comida", quebrando um certo efeito de unidade produzido pelo processo metafórico.

É interessante notar que quando "a", como letra inicial, se faz princípio de unidade produz concorrência de unidades latentes. Poderia ter entrado "abacaxi", "amora", "agrião", "arroz", "abacate" etc., mas o fato de ter entrado "abelha" exige ressignificação.

Este movimento metonímico de transformação-violação acaba levando o sentido para outro lugar, acaba desestabilizando o estabilizado. É através da metaforização produzida pelo enunciado "*abelha frita é boa!*" que se resgata um certo movimento de coesão para esta desestabilização. A entrada de "frita", que é um atributo associado a comidas, como por exemplo, "batata frita" ou "mandioca frita", ressignifica "abelha", que passa então a poder estar vinculado a este universo.

O processo de ressignificação permite a conservação-preservação do eixo de equivalência “letra do alfabeto/comida”. Este movimento estaria produzindo um outro efeito de unidade. É através desta relação entre “letra do alfabeto” e “comida” que se está procurando ilustrar aquilo que foi dito sobre a produção de um terceiro sentido.

Vale dizer ainda que o movimento de transformação/preservação supõe a noção de “equivoco”. Algo que revira o sentido, que rompe com o paradigma, que provoca furo, que causa o riso, parece ser posto em funcionamento através da relação entre os processo metafórico e metonímico.

É através da formação de um paradigma, de uma classe de equivalência, delimitada por regras, que se pode rompê-la e mostrar sua contraparte, sua ausência, seu lugar vazio.

M. T. Lemos (1992) já apontava isso em seu artigo sobre o que faz texto. Para ela, a partir do que Freud diz sobre o chiste, a linguagem tem como uma de suas propriedades a possibilidade de apontar para outro sentido. Uma possibilidade que sempre se faz presente.

o dizer faz elo com uma infinidade de outros dizeres e toda aparição sua os evoca, chama-os à cena. (...) é a história desse dizer que insiste em retornar. (...) ela retorna apesar dele [sujeito], é simplesmente porque fala que a faz retornar. [...] o sujeito se surpreende com um dizer que diz nele, que ele não sabe de onde vem. (op. cit.:1992:38).

Apesar da autora referir-se ao chiste, ao ato falho, e afirmar que este tipo de funcionamento não é o que domina no funcionamento discursivo, na medida em que os elementos que aparecem no texto estão vinculados a uma ordem discursiva que restringe a proliferação dos dizíveis graças às formações discursivas em que se inscrevem. Isso não significa que esta propriedade esteja fora destas práticas de textualização, principalmente porque, ainda como mostra M. T Lemos, “o texto só se define mesmo de modo paradoxal: ele é um todo faltante, já que o que o faz todo está fora dele” (op.cit.:39).

O riso vem da violação de uma regra, de um sentido previamente estabelecido ou esperado. O riso vem do inesperado, do que surpreende. É efeito da linguagem. Nara ri porque está sob esse efeito.

O mesmo acontece quando escrevem a história “A família F atrapalhada”. Inicialmente, Isabel diz “título” referindo-se à possibilidade de se dar um nome à história que iriam escrever. Nara, brincando, diz que depois poderiam escrever “fim”. O movimento de um enunciado para outro guarda uma certa relação entre si, já que ambos fazem parte daquilo que deve configurar em uma história para estas crianças. Quando entram em relação, “título” faz unidade com “fim”. Sob um há o outro que deixa de ser uma possibilidade latente para tornar-se manifesta.

O deslocamento de “fim” - enquanto final da história - para o nome do personagem não seria um movimento de deslizamento metonímico que se fixa em um determinado lugar vazio para, a partir daí, estabelecer relações metafóricas como, por exemplo, nomear todos os familiares começando com a

letra F? Quando “fim” entra na cadeia do enunciado “*um menino chamado fim.*” ele não é mais um termo que significa final da história. Seu estatuto é outro, na medida em que, a partir da relação com o que vem antes e depois e do lugar que ocupa na cadeia, passa a ser nome próprio. Esta identidade entre “fim” e a propriedade de nome próprio está na relação. Ela não é dada antes disso. Que relação há entre João, Pedro, Maria, Guilherme e Fim? Tomados isoladamente, nenhuma. Mas uma vez postos em relação, “Fim” passa a figurar como nome próprio. No lugar vazio ocupado em outros momentos por nomes como Pedro e etc. há a concorrência de uma infinidade de outros textos. No momento preciso em que entra “fim” nesta cadeia, ele passa a fazer unidade com estes nomes, mas, ao mesmo tempo, algo fica de fora, como diria M. T. de Lemos.

O que está na base destas relações é o movimento entre os processos metafórico e metonímico que sempre mobilizam textos (que podem ser uma letra, uma palavra, uma história etc.). Os sujeitos estão enganchados nestes textos, nestes fragmentos de textos (Lemos, 1992b). Este movimento produz, quase imediatamente, efeitos sobre o sujeitos que necessariamente interpretam, significam.

Outro ponto a ressaltar é que a significação produzida neste momento serve como índice para se entender o efeito retroativo marcado pela relação entre unidades.

Quando foi dito “abelha frita”, logo após de “- *Abelha... ela comia.*”, possibilitou-se uma ressignificação não só de “abelha”, mas de toda formação paradigmática de comidas que começam com a letra “a”. Neste

processo, a coerência/unidade fortuita, imaginária foi garantida, ao menos para Nara, através dessa metaforização produzida com a incursão de “frita”, estabilizando um certo sentido que organiza, que contém a deriva.

A articulação entre os processos metafórico e metonímico continua atravessando toda esta prática de textualização.

Fragmento 9

¹ISABEL: "- (MOSTRANDO A HISTÓRIA PARA A CÂMERA.) ...vai ...vamos... vai... vai Nara..."

²NARA: "- E ele... e ela comprou a câmera de filmá... (RINDO.)"

³ISABEL: "- Aiii... Nara, e ela comia de fil... de...film... (RINDO.)"

⁴NARA: "- Não, prá filmá comida..."

⁵ISABEL: "- (RINDO.) táá bom... (FALANDO BAIXINHO ENQUANTO ESCRIVE.) "- ...e ela comprou uma câmera prá filmar a comida..."

⁶NARA: "- ...daí um dia ela comeu a câmera...(RINDO.)"

⁷ISABEL: "- Vai... a comida... a comida..."

⁸NARA: "- ...e comeu a comida...não! e um dia comeu a câme..."

⁹ISABEL: "- ah, não!... vai, vai..."

¹⁰NARA: "- ...e um dia deixou cair a câmera ... na comida... é..."

¹¹ISABEL: "- ...e chorou, e chorou...e... (S.I.) ... um regime de "b". (ESCREVENDO "E UM DIA DEIXOU A CÂMERA CAIR NA COMIDA".)

Anteriormente ao estabelecimento da relação câmera/comida dentro da história, vale lembrar que a entrada da “câmera”, assim como a de “comilona” (que está presente no gibi da Magali) e talvez “alfabeto” (que está presente na parede da sala de aula) se deu por um processo de deslizamento metonímico. Uma espécie de referência às significações que os objetos presentes na situação imediata produzem. Algo semelhante acontece com as crianças estudadas por Perroni (1983), quando diz que uma das origens dos procedimentos de colagem está relacionado ao “apoio no presente”.

A “câmera” entra na história depois de Isabel “mostrar” a história para a câmera de vídeo que está apoiada sobre um tripé, sem ninguém atrás dela. O pesquisador, que raramente ficava segurando a câmera, estava atrás das crianças, fora do ângulo de visão delas.

NARA ⁵⁷	A RAINHA COMILO
BEL E	NA

ERA UMA VEZ UMA ^{RAINHA} ÉLA ERA COMILONA
E GORDA E FAZIA UM REGIME
DIFEREMTE IN ÓRDEM ALFABETI
CA I ELA MORAVA GUMTO
COM A MADRINHA?
CUANDO ELA CHEGOU EM CASA
ELA FALOU ESTOL FASEM
DO REGIME MAS TAM COISA
É TUDO QUE COMESA A MAS
TANTA COISA A MADRINHA FALA

Logo em seguida ao gesto de Isabel, ²Nara diz que a rainha “-comprou uma câmera de filmá...”. Assim como no início desta prática de textualização, quando há um deslizamento do gibi da Magali para o título da história, aqui também há um deslizamento. A partir desse movimento metonímico

57 Como as crianças escreveram o texto com letra de forma (letra bastão), procurou-se reproduzir isto na transcrição através do uso de letra maiúscula.

abrem-se vários sentidos para o texto que irão fixar-se em certos lugares, produzindo efeitos de unidade.

Quase ao mesmo tempo em que se abrem sentidos possíveis, há uma articulação entre “*comprou a câmera de filmá...*” (²Nara), “*ela comia de fil... de... film...*” (³Isabel) e “*prá filmá a comida*” (⁴Nara). Através de um funcionamento metafórico, é possível estabelecer a relação entre:

“comprar a câmera”

“filmar a comida”

“comer a câmera”

“comer a comida”

Comer uma “câmera de filmar” parece ser mais verossímil do que comer “abelha frita”? Por que nem “abelha frita” nem “comeu a câmera” foram escritos, ao contrário, foram impedidos de serem escritos, enquanto que “comprou uma câmera” pôde entrar na história? Será que é uma questão de verossimilhança? De “sentido de verdade” ou de concessão ao esperado?

Se interpretar a entrada no texto de “comprou uma câmera” como sendo mais verossímil do que “comeu a câmera” não se estaria abrindo espaço para uma inconsistência teórica frente à leitura que se está tentando fazer das relações entre processos metafórico e metonímico e efeitos de sentido? Não se estaria invertendo a relação sujeito/sentido na medida em que se supõe um lugar de controle de sentido dada pela relação entre os objetos do mundo (não é possível alguém comer abelha frita e, muito menos, uma câmera de vídeo) e a linguagem?

Estas questões parecem camuflar uma outra, anterior a elas e que talvez possa ajudar a solucioná-las, a saber: por que alguns sentidos são produzidos enquanto discutem o que se pode escrever, mas não são de fato escritos? Será que é suficiente responder que não são escritos porque não fazem unidade? Mas, não se acabou de dizer que “abelha frita” faz unidade através do processo metafórico? Então o que seria unidade nestas práticas de textualização? Como ela poderia se estabelecer?

De uma forma ou de outra, esses movimentos afetam a prática de textualização. Isto implica em refletir sobre o modo pelo qual funcionam os processos metafórico e metonímico, as formações discursivas e as condições de produção.

O enunciado “... *daí um dia ela comeu a câmera...*” (⁶Nara) não entrou na história, mas foi dito e por enquanto, é isto que interessa. “Comeu” mantém relação com o que está sendo dito até este momento: comer alface, ameixa, câmera de filmar... Neste sentido, ele preserva o eixo metafórico relacionado ao regime ou ao ato de comer. Na medida em que “câmera” entra nesta cadeia, através do processo metonímico, pode-se indicar duas coisas. Por um lado, apesar de não começar com a letra “a”, seu estatuto passa a ser de coisas comíveis, fazendo equivalência com alface, ameixa, abelha frita... Por outro, indica o mesmo movimento já analisado com a entrada de “fim” no lugar de nome próprio, isto é, há lugares vazios que sofrem a concorrência de termos e cadeias latentes que, no momento em que entram, passam a ter propriedades que se estabelecem pela diferença. Estes enunciados estão marcados por uma inter-

relação entre os dois processos que vão estabelecendo sentidos nesta prática de textualização.

Por que será que a câmera somente pode entrar na história se for para *filmar* a comida ou se for para o personagem *comprar* a câmera e *comer* a comida? Será que o mesmo impedimento justifica a impossibilidade de se *comer* abelha, apesar de começar com “a” e ser “frita”?

O que impede que tais expressões entrem na história? Por que elas são barradas? O que isto mobiliza em Isabel? Por que em Nara o movimento parece ser inverso? Por que é justamente ela quem os enuncia? Um indicativo para se apontar uma resposta a estas questões talvez esteja no efeito retroativo e o que ele demanda enquanto interpretação das relações mobilizadas. Isto poderia ajudar a entender melhor porque para uma criança um sentido está autorizado a entrar no texto, enquanto que para a outra não. Será que se Nara estivesse escrevendo sozinha este texto, enunciados como “abelha frita” e “comer a câmera” fariam parte da história? Por que foram “aceitos”, em outras práticas, personagens que têm o nome de “Fumo” e “Fina” ou filhos que se chamam “Todinhos” e têm sabores de chocolate, morango e creme?

Assim como há um deslocamento do sentido ao se enunciar “fim” como nome de um personagem e uma espécie de contenção do sentido (ou seria do não-sentido?) na prática de textualização da história “A família F atrapalhada” ao se nomear os personagens “pai” como “Fimo” e “mãe” como “Fima”, aqui também parece haver algo determinando o sentido ou a direção do texto.

Os deslocamentos mobilizados pelos enunciados “abelha frita” e “comer a câmera” ganham sentidos nesta prática de textualização, pois produzem risos e suspendem uma certa previsibilidade. No entanto, ao contrário do “fim” analisado no capítulo anterior, não fazem parte do texto final. Só é possível escrever *“deixar a câmera cair na comida”*.

Talvez isto esteja relacionado as formações imaginárias que determinam as condições de produção. Há coisas que podem ser escritas em uma história e a outras que não podem. No entanto, o que parece definir isto não são somente as formações discursivas nas quais certas unidades ganham sentidos, mas também a modo como elas se articulam entre si e os efeitos de sentido que produzem sobre os sujeitos.

A diferença entre “fim” enquanto personagem e comer abelha frita ou uma câmera de vídeo talvez esteja nos efeitos de sentido que parecem autorizar sua escrita. Estes efeitos estão fortemente relacionados ao que está escrito antes, às possibilidades de se escrever depois e aos efeitos de interpretação que demandam as relações que produzem as unidades. Ou seja, é preciso considerar o efeito retroativo para entender o processo de ressignificação do sentido e sua relação com o que produz a coerência do texto.

Assim sendo, o fato de se resgatar uma certa coerência através da metaforização de “abelha frita” ou de ser possível um personagem comer a câmera, não é suficiente para entrar na história uma vez que não mantêm uma relação de unidade com o que havia sido escrito no texto até aquele momento. A

princípio, nada impediria que o personagem, ao estar tentando fazer regime, comesse a câmera que registra sua angústia, tamanha sua voracidade ou que a rainha fosse meio maluca e só comesse comidas esquisitas como “abelha frita”. No entanto, não foi esta a direção tomada pelos efeitos de sentido produzidos.

É justamente porque a unidade é imaginária que produz efeitos diferentes sobre os sujeitos. Isto não é uma questão de verossimilhança. Caso fosse, poderia se interpretar o fechamento de uma certa direção como tendo o mesmo sentido para as duas crianças ou como afetando-as da mesma forma, isto é, por uma necessidade de “sentido ou busca de verdade”. O que parece não ser o caso.

A partir do que foi discutido, supor uma relação entre o dito e as coisas do mundo, como por exemplo, “não se come abelha, mesmo que ela seja frita” ou “não se come uma câmera de vídeo”, seria absolutamente equivocado. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que há uma “verdade lógica” que preside às coisas representadas pelos indivíduos através da linguagem.

Em se considerando os processos metafórico e metonímico como processos fundamentais da linguagem, dizer que eles produzem efeitos de unidade e apontam a dispersão do sujeito e do sentido, impõe a necessidade de indagar se esses desvios de direção da história estariam mais determinados pelas formações discursivas e condições de produção do que pelos próprios processos metafórico e metonímico.

Este trabalho pode ser visto como uma resposta negativa a esta indagação, na medida em que a análise pressupõe a indissociabilidade da relação língua e discurso. A noção de língua nele presente supõe a impossibilidade de pôr de lado ou em paralelo uma perspectiva discursiva.

A análise deste último fragmento, extraído da prática de textualização analisada no primeiro capítulo, deixa entrever essa resposta.

Fragmento 10

[ISABEL E NARA COMEÇAM A COMBINAR A HISTÓRIA QUE TERÁ O TÍTULO "OS TREIS TODINHOS E A DONA SABOR".]

¹NARA: "- ...a nossa história vai tê um bumbum, outro bumbum... (ISABEL RINDO.) Não... era... uma chamava toti..."

²ISABEL: "- todi!"

³NARA: "...é todi..."

⁴ISABEL: "- já seeei..."

⁵NARA: "- ...e outro... e outro nescau."

⁶ISABEL: "- ...não! Eu já sei..."

⁷NARA: "- ...e o outro leite."

⁸ISABEL: "- ...não! Eu já sei. Era três porquinhos... não! Era três... como chama?... [...] Todinho! Três todinhos. [...]"

O primeiro enunciado de Nara ("...a nossa história vai tê um bumbum, outro bumbum...") não se fixa em lugar nenhum e se perde na cadeia discursiva. A partir de um movimento metonímico entre "toti" (¹Nara) (provavelmente referência a um possível nome de personagem, pois ela diz: "uma chamava toti.") e "todi" (²Isabel) abrem-se vários lugares de interpretação. Produzido metonimicamente por uma espécie de "deslizamento fonológico", estabelece-se um primeiro eixo sintagmático.

Quase como uma continuação deste movimento, a insistência do enunciado de Isabel "- Eu já sei.", que acontece nos turnos ⁴Isabel, ⁶Isabel e

⁸Isabel, indicia um outro cruzamento de textos. Pode-se dizer que “todinho” preserva a parte de um todo relacionado ao texto publicitário e “três” também preserva a parte de um todo relacionado à história dos “três Porquinhos”.

Este movimento produz pontos de ancoragem nos quais sentidos são congelados. No movimento entre “toti” e “todinhos” abrem-se e fecham-se sentidos. Estes pontos de ancoragem estariam relacionados ao funcionamento metafórico, já que alguns sentidos se cristalizam e passariam, através do efeito retroativo, a ser tomados como referência ao que virá depois e vice-versa.

Exemplificando: quando foi enunciado “três porquinhos” parece haver uma certa fixação de “três” e também de “todinho” enquanto nome de personagem. Fixa-se “três” que vem da história dos “Três Porquinhos” e “todinho” entra no lugar de “porquinhos” com o qual mantém uma aproximação fonética bastante grande. Isto poderia explicar a formação de “três Todinhos” que compõe o título. Todo o resto da história terá algum tipo de relação com este eixo paradigmático, isto é, deste lugar sairá o nome dos todinhos (“morango”, “creme”, “chocolate”), o nome da mãe (“Todona/Todinha/Todina, etc.) e o título da própria história, como pode ser conferido na análise do capítulo 1.

Esta articulação entre os termos parece supor uma certa concomitância de um funcionamento metafórico/metonímico em relação às formações discursivas e às condições de produção que irão legitimar esta prática de textualização.

Curiosamente, através do efeito de interpretação, os termos postos parecem levar Nara para uma outra direção e, por isso mesmo, estabelecem outro eixo paradigmático. “Toti”, ao se transformar em “Todi”, convoca nomes de coisas vinculadas a outro domínio temático, como apontam os termos “nescau” e “leite”. A transformação de “toti” em “todi” parece ser válida para as duas crianças, porém aponta para direções divergentes.

Enquanto que para Nara se estabelece um paradigma na nomeação dos personagens:

“chamava Toti”
“chamava Todi”
“chamava Nescau”
“chamava Leite”

para Isabel o processo metafórico leva-a para outro lugar. Fixa-se um sentido através da relação entre “três Porquinhos” e o texto publicitário do “Toddy”, como foi dito acima.

Os eixos de equivalência que se produzem têm direções diferentes. O mesmo movimento pôde ser analisado no momento em que caracterizavam a “rainha comilona”. Isto não quer dizer que é qualquer sentido que pode entrar na cadeia discursiva. As relações em jogo, mobilizadas pelos processos metafórico e metonímico, são indissociáveis de formações discursivas e produzem múltiplos efeitos de sentido sobre cada sujeito. Estes sentidos nunca poderiam ser entendidos fora de sua historicidade.

A questão da autoria, nestas práticas de textualização, parece então estar relacionada ao modo como se tecem todas essas relações. Não se pode deixar de considerar que é através delas que há a possibilidade de equivocação. Isso irá permitir a suposição de uma inconclusibilidade permeando o tempo todo o “lugar” de autor. Um lugar em que o efeito de unidade pode ilusoriamente se estabelecer, mas que pode a qualquer instante se desfazer, guinchando o sujeito novamente em direção a uma busca de sentido, de interpretação. Todo esse movimento estaria relacionado aos processos metafórico e metonímico aqui discutidos.

Conclusão

Então, ao narrador foge o fio.
Toda estória pode resumir-se nisso:
- Era uma vez uma vez, e nessa vez um homem.
Súbito, sem sofrer, diz, afirma:
'- Lá...' Mas não acho as palavras.
João Guimarães Rosa

Refletir sobre a relação sujeito/sentido através de práticas de textualização que se efetivam na situação escolar e pensar, a partir disso, um lugar de autoria não permite supor que a criança seja “autora” ou “escritora” no sentido dado por várias investigadores que se preocupam com a produção de texto dentro da sala de aula. (Calkins, 1989; Jolibert, 1994; Teberosky, 1989, 1994);. O que está sendo colocado em discussão são os movimentos que constituem esta posição na sua relação com a linguagem que atravessa tais práticas.

O fato dos dados terem sido coletados em uma escola particular, cuja prática pedagógica está inserida em uma proposta dita “construtivista”⁵⁸ de alfabetização, não pode deixar de ser ressaltado, bem como o fato destas crianças pertencerem a uma classe social privilegiada. A constante presença de elementos pertencentes ao universo discursivo dos contos de fadas talvez possa ser um lugar em que se mostra esta diferença. Provavelmente, em outras situações menos privilegiadas, principalmente do ponto de vista da cultura letrada (escrita) que garante o acesso a esse tipo de narrativa tradicional, as

58 Toda a proposta pedagógica desta escola está embasada em uma perspectiva ferreiriana (Ferreiro & Teberosky, 1985) e em trabalhos decorrentes desse referencial teórico (Teberosky, 1989; Teberosky &

histórias inventadas poderiam ter direções bastante diversas das que foram aqui analisadas.

Seria necessário, no entanto, um estudo que abarcasse diferentes propostas pedagógicas e/ou condições sócio-econômicas determinando, em parte, outras condições de produção para se poder entender melhor os efeitos disso na prática de textualização e no modo como se dá a relação com a linguagem.

Do que foi visto e discutido, pode se dizer que as posições discursivas estão necessariamente inseridas nas tensões entre sujeito e sentido e que, nesta articulação, há virtualmente lugares que escapam ao sentido previsível. Um texto se faz texto no movimento entre o previsível e o imprevisível. As tensões produzidas através deste movimento são parcialmente apagadas do produto das práticas de textualização (o texto final), dando o efeito de uma certa unidade, produzindo a ilusão de homogeneidade e linearidade da escrita.

Algumas destas tensões puderam ser fotografadas nas análises apresentadas. Por exemplo, jamais se saberia a partir do texto pronto que o nome da mãe dos três todinhos, antes de ser Dona Sabor, havia sido Todina, Todona, Todona de Todos os Sabores, Todinha, Saborosa, Dona Mãe Saborosa de Todos os Sabores. Também ficou apagado do texto final “A família F atrapalhada” os nomes Fimo e Fima, assim como no regime da rainha comilona não foi registrada a possibilidade de se comer abelha frita ou a câmera de filmar.

Para se entender como se dão estas práticas de textualização é preciso não se limitar aos efeitos de sentido produzidos a partir das relações entre palavras, mas antes procurar levar em consideração os processos metafórico e metonímico que permeiam toda atividade lingüística. O olhar sobre estas práticas de textualização a partir destes processos deu uma outra dimensão para a produção de efeitos de sentido, abrindo um vasto campo de investigação que está por ser melhor explorado.

Como foi apontado no primeiro capítulo, a transformação de “Todona” em “Dona Sabor” e a relação com seus filhos está marcada pela determinação dos sentidos que vão sendo articulados na prática de textualização. Porém, esta articulação está, ao menos em parte, subsumida aos processos estudados no último capítulo, na medida em que eles parecem funcionar como uma alavanca desencadeadora dos efeitos de sentido em jogo.

Estas práticas de textualização se dão como cruzamentos de diversos textos que acabam fazendo *um* texto, assim como é preciso considerar, dentro das produções de sentido, certas regras que - no caso do texto “Os treis todinhos e a Dona Sabor” são regras de concordância lexical -, fazem parte deste jogo sem fim.

Isso pode ser visto nesta mesma prática de textualização. Toda a história e o título estão relacionados com “textos” que fazem parte do universo discursivo no qual estas crianças estão inseridas: propaganda do achocolatado “Toddy”, história d’Os Três Porquinhos’, personagens da literatura tradicional infantil (contos-de-fada).

Diante disso, vale a pena fazer uma ressalva importante para evitar interpretações que possam camuflar o efeito daquilo que foi analisado durante todo o trabalho. As relações entre as unidades e o “relançar infinito das interpretações” (Pêcheux, 1983) supõem os efeitos de sentido produzidos através destas relações. Esses efeitos exigem interpretação e se relacionam com as posições discursivas ocupadas pelos sujeitos atravessados pelo duplo esquecimento. Caso se perca isto de vista, corre-se o risco de se voltar novamente para o sujeito psicológico ou tomar as unidades como não inscritas no processo histórico que possibilitou sua significação.

Com isso, se está querendo dizer que há formações ideológicas que estão impedindo certos sentidos de circularem nestas condições de produção, fazendo uns parecerem ser mais “aceitáveis” do que outros. Até mesmo porque nas relações em jogo somente ganham sentidos os termos que se vinculam ao interdiscurso.

A análise da rasura no capítulo 2 procura mostrar como certas formas de dizer estão cristalizadas, através de um processo histórico, em torno das relações entre a escrita e sua “aprendizagem”, principalmente naquilo que se refere ao “ensino” da grafia (letra cursiva). Há lugares de identificação em que certas posições discursivas são mobilizadas e que estão relacionadas ao discurso pedagógico. Exigências quanto ao traçado da letra cursiva surgem como necessidades imperativas que têm um valor de “certo” ou “errado”. No mesmo sentido, começar a história de uma determinada maneira (“era uma vez”, por

exemplo) e não de outra acaba também tendo um caráter de necessidade que impede outras formas de dizer.

A reiteração de “mãe má”, conforme foi discutida ainda neste segundo capítulo, estaria apontando para um outro modo de funcionamento discursivo que “amarra” o sujeito a um certo sentido. Este modo de funcionamento coloca em questão o tratamento estritamente lingüístico que se tem dado à noção de coerência ou, até mesmo, ao fato de não se permitir a repetição de palavras em um mesmo texto. Uma perspectiva lingüístico-discursiva poderia ajudar a entender os efeitos de sentido que estas repetições produzem: por que, por exemplo, a criança repete várias vezes certos termos ou por que parece ser difícil substituí-los por outros?

Supor um movimento de captura do sujeito do discurso através dos efeitos de sentido que vão sendo articulados entre os termos deve ser entendido como estando relacionado ao sentido constituído “‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 1975:162). Porém, a possibilidade do equívoco é um dos lugares que impede uma mera reprodução do que já foi significado em outro lugar.

A “decisão” entre “Dona Saborosa” e “Dona Sabor” está marcada tanto pelo sentido constituído em um processo histórico-discursivo (processo de historicização dos sentidos), quanto pelas concordâncias lexicais que produzem esta articulação, isto é, pelas relações entre “dona”, “saborosa” e “sabor”.

Da mesma forma, mas com uma marca maior de deslocamento do sentido estabilizado, relações semelhantes aparecem na história d' *A família F atrapalhada*. A estabilização de “fumo” e “fina” parece estar relacionada ao que de atestado há no sentido destes termos, porém, ao mesmo tempo em que se reconhece um sentido já-dado, há um deslocamento de sentido. A este fato se está procurando relacionar o lugar do equívoco constitutivo da língua, como diria Pêcheux (1994:62).

O processo de rasuramento que está marcado nestas práticas de textualização pode ser relacionado ao modo como os sentidos de um texto vão sendo construídos. Nesta teia de efeitos de sentido, há tanto impedimentos de determinadas rotas discursivas quanto suspensões destes impedimentos, produzindo um constante deslocamento do sentido estabilizado, cristalizado. A posição autor está inserida nesta tensão constante. O deslocamento de “fim” mostra de certa forma como o reviramento do sentido pode se dar e como afeta, através de um efeito retroativo, tudo que vem antes e depois, como no caso da titulação da história ou do nome dos personagens.

Todos estes efeitos produzidos nestas práticas de textualização estão, de alguma forma, ligados aos dois modos de funcionamento, metafórico e metonímico. Como foi analisado na história *“A família F atrapalhada”*, o “F” funciona como uma unidade que passa a ter sentido na relação com outras unidades. A começar pelo título, produzido através do efeito retroativo, o “F”, mas do que uma simples letra, assume o lugar de elemento comum a todos os integrantes da família. Este efeito é produzido a partir do processo metafórico.

De mesma forma, a emergência de “rainha comilona” ou “abelha” mostra um movimento metonímico que, através da exigência de interpretação, produz sentidos que se articulam entre o que está dito antes e o que vai ser dito depois.

A análise destes modos de funcionamento da linguagem mostrou-se fundamental, pois permitiu relacionar os efeitos de sentido ao seu processo de produção. No jogo entre as formações discursivas que definem o que pode e deve ser dito a partir de posições do sujeito, em conjunturas dadas, os processos metafórico e metonímico podem ajudar a entender os movimentos que rompem e estabelecem novas posições dentro da mesma formação discursiva ou em outras formações discursivas.

Outro ponto a ser ressaltado refere-se ao tipo de relação familiar que os textos analisados trazem. Na maioria dos textos produzidos na escola e coletados para esta pesquisa há uma tematização das relações entre pais, particularmente entre mãe e filho. A presença de figuras femininas se repete em muitas histórias e, mesmo quando aparece o pai, sua posição é bastante próxima à ocupada pela mãe.

Haveria aí um retorno do mesmo do ponto de vista ideológico? No que isto poderia ser relacionado com o pré-construído? Estas histórias não manteriam relações sinonímicas? Se se concordar que há uma certa repetição temática e das relações familiares tratadas nas “histórias inventadas”, poder-se-ia dizer então que elas mantêm também relações parafrásticas que delimitam o

escopo das formações discursivas em jogo. Mesmo quando há deslocamentos operados, como por exemplo aquele produzido pelo deslocamento de “fim”, as mesmas relações familiares estão marcadas no nome de seus integrantes.

Resta ainda perguntar se as interpretações realizadas durante as análises do material coletado são suficientes para explicar os movimentos da linguagem, das posições discursivas e das estabilizações dos sentidos. Por que a mãe dos três todinhos acaba sendo chamada de Dona Sabor ou o nome dos pais do menino Fim, fixou-se em Fumo e Fina? Será que a presença do gibi da Magali, o fato de se estar escrevendo uma “história inventada” e a articulação entre os processos metafórico e metonímico são suficientes para justificar sua fixação em “A Rainha Comilona”? Será que isto pode ser respondido a partir do fato de que há uma relação fundamental e necessária entre língua e discurso?

Para Pêcheux, a partir de uma leitura althusseriana de ideologia, uma das formas que permite o funcionamento da instância ideológica é justamente a interpelação ou assujeitamento do indivíduo como “sujeito ideológico”: a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.

Como já foi dito, o efeito dessa interpelação produz aquilo que Pêcheux denominou de esquecimento número 1, no qual o sujeito tem a ilusão-evidência de ser a origem, a “causa de si”, o criador de seu discurso. A interpelação produz um processo de apagamento necessário no interior do próprio sujeito.

Porém, a idéia de interpelação-identificação tem como base a afirmação lacaniana de que o significante é aquilo que representa o sujeito para um outro significante. Para Pêcheux, o sujeito é “preso” na rede de significantes resultando dela como “causa de si”.

*o sujeito é “preso” nessa rede [de significantes] - “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de *shifting*, construções sintáticas, etc. - de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” [...] a existência dessa contradição (produzir como resultado uma *causa de si*) e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação-identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os ‘objetos’ que nele se manifestam se desdobram, para atuar sobre si enquanto outro de si. (op. cit.:157).*

A citação acima permite supor que o que interpela os indivíduos em sujeitos é da ordem da cadeia significante⁵⁹ e que a produção desse sujeito é efeito do funcionamento desta cadeia. No entanto, como aponta Leite (1994), Pêcheux relaciona a interpelação do sujeito à ideologia e, com isso, constrói uma reflexão cuja base teórica é o sujeito ideológico. Nesse sentido, a noção de inconsciente funciona somente para permitir a interpelação, sem afetar de fato sua teorização sobre o discurso. Ela fica como base para se poder falar de ideologia.

59 Apesar de Pêcheux falar em significante lacaniano, a conceituação deste termo não aparece em seus trabalhos, nem há análises que possam pôr em discussão o custo teórico de sua inclusão para a Análise do Discurso. Não se pretende aqui dar conta desta noção, apenas apontá-la como parte importante na reflexão de Pêcheux sobre uma teoria do discurso.

No anexo III (“Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”) redigido entre 1978 e 1979, o autor tenta arcar com os custos da inclusão da hipótese do inconsciente no quadro teórico desenhado nas páginas que o precedem, assumindo com todas as letras que a possibilidade da linguagem “se sustenta na existência de uma divisão do sujeito, inscrita no simbólico.” (op. cit.:302).

Tendo em vista que esta investigação estabelece sua base teórica sobre uma abordagem não-subjetiva do sujeito, quais os efeitos da inclusão do significante lacaniano sobre as análises realizadas? Haveria alguma relação disso com a questão colocada acima sobre a estabilização de um sentido e não outro? Se há uma noção de inconsciente atravessando o processo discursivo e a relação entre significantes, como diz Pêcheux, como dar conta disso nos estudos sobre aquisição e desenvolvimento de linguagem escrita?

No capítulo anterior, tomando como referência os processos metafórico e metonímico, a análise realizada procurou indicar um certo funcionamento da linguagem que mostraria um modo de articulação entre unidades.

Retomando a análise, a mobilização dos sentidos que se estabilizaram em “Os treis todinhos e a Dona Sabor” está relacionada à interpretação dada a uma sequência de enunciados que inicialmente têm sentidos pouco claros mas que, através da necessidade e possibilidade de interpretação, vão dando forma à história, como indica o fragmento já apresentado no último capítulo.

Fragmento 10

[ISABEL E NARA COMEÇAM A COMBINAR A HISTÓRIA QUE TERÁ O TÍTULO "OS TREIS TODINHOS E A DONA SABOR".]

NARA: "- ...a nossa história vai tê um bumbum, outro bumbum... (ISABEL RINDO.) Não... era... uma chamava toti..."

ISABEL: "- todi!"

NARA: "...é todi..."

ISABEL: "- já seeei..."

NARA: "- ...e outro... e outro nescau."

ISABEL: "- ...não! Eu já sei..."

NARA: "- ...e o outro leite."

ISABEL: "- ...não! Eu já sei. Era três porquinhos... não! Era três... como chama?... [...] Todinho! Três todinhos. [...]"

Poder-se-ia considerar neste fragmento que um termo convoca outro. Não é claro porque é dito “bumbum”, que é impedido de entrar na história, mas “toti” convoca “todi”, que convoca “nescau”, que convoca “leite”, que convoca “três porquinhos” até se fixar em “três todinhos”. Apesar de tentar mostrar que há um movimento entre as unidades, através dos processos metafórico e metonímico, ainda ficou por explicar exatamente porque tais sentidos se fixam em determinados lugares, enquanto que outros são apagados ou não chegam a ser formulados. Por que o efeito de interpretação leva as crianças para lugares tão diferentes? O que isto tem a ver com a noção de significante que está presente em Pêcheux (1975), e que também é assumida por Lemos (1992b)?

Para dar conta destas questões talvez fosse necessário avançar em direção a uma ordem simbólica que contemplasse o funcionamento inconsciente. Isto demandaria uma investimento que colocaria em suspenso a noção de sujeito do discurso e tomaria como ponto de análise o sujeito do desejo inconsciente. Talvez assim, se poderia ter mais pistas que apontassem para os lugares em que o sentido se fixa ou, ao contrário, se desfaz.

Estas questões também indicam um outro lugar. Todo material analisado até o momento considerou a situação escolar em que duas crianças escrevem *juntas* uma mesma história. A discussão que precede analisou estas situações sem aprofundar o modo como cada uma delas é afetada pela linguagem e o que isto interfere na prática de textualização em curso. Elas se diferenciam? Em que sentido? Como tratar estas diferenças?

De modo geral, pode-se sugerir que Isabel funciona como um ponto de ancoragem para o que é dito. Ela, em várias situações, parece intervir como um elemento organizador, que procura garantir o sentido da história. Enquanto que Nara atuaria de modo oposto, jogando com as palavras e subvertendo a previsibilidade dos sentidos dados.

Há diferenças. Há um modo de relação com a linguagem que marca esta diferença. Entretanto, apontar a existência destes movimentos não é suficientes para entendê-los. Por que a relação com a linguagem se dá de modo tão diferente entre elas? O que está em jogo que faz com que Isabel e Nara funcionem de maneiras quase opostas?

Se fosse possível analisar situações em que somente uma das crianças escrevesse sozinha e falasse em voz alta, provavelmente os textos finais e as tensões marcadas nas práticas de textualização que os engendram seriam bastante diferentes daqueles que aqui foram discutidos.

A singularidade que parece marcar cada criança poderia ser indicada em vários momentos destas práticas de textualização. Porém, procurar entender o que provoca estas diferenças demandaria levar em conta na análise muitos outros aspectos, que talvez a noção de sujeito do discurso não consiga abarcar.

Considerando que estas práticas de textualização situam-se no momento em que se inicia a vida escolar destas crianças, cabe perguntar ainda como ficam as questões relacionadas ao “ensino” e à “aprendizagem” da linguagem escrita.

Se se levar em conta toda a discussão sobre as tensões entre sujeito e sentido, a ilusão de unidade do texto e de homogeneidade da escrita, a produção de efeitos de sentido relacionadas a estas tensões, como pensar a questão da produção e intervenção em textos produzidos em sala de aula?

Diante do que foi analisado, mesmo aquilo que, para a escola, parece ser algo objetivo e regrado, como o traçado da letra cursiva ou ao uso da letra maiúscula/minúscula, há um funcionamento lingüístico-discursivo que não pode ser negado.

Este funcionamento pode ser observado no momento em que Isabel rasura “era” para escrever “Era” ou quando Nara comenta sobre o traçado da letra “u” e “h” respectivamente nas palavras “falou” e “horas”.

Neste mesmo sentido, como explicar o uso de sinais de pontuação, como por exemplo, o ponto final ou a vírgula sem levar em consideração os efeitos de sentido produzidos por estas marcas gráficas?

Talvez toda esta dimensão esteja apagada da prática pedagógica pela ilusão necessária da completude do sujeito. Dizendo de outro modo, a escola lida com um sujeito-indivíduo que é capaz de controlar os sentidos do que diz e com uma noção de língua que faz parte de um sistema, no qual as regras são travestidas de um caráter imutável, a-histórico.

Este posicionamento que a escola ocupa na nossa sociedade e o lugar em que situa a linguagem poderia ser relacionado com o que diz Pêcheux (1994) sobre o trabalho de leitura de *arquivo*.

a ambigüidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária “aprender a ler e a escrever”, que visa ao mesmo tempo a *apreensão de um sentido unívoco* inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas “leis” semântico-pragmáticas da comunicação) e o *trabalho sobre a plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento. (op. cit.:59).

Tentar entender os movimentos do sujeito no texto e do texto sobre o sujeito coloca a necessidade de se escapar de práticas didático-pedagógicas que trabalham sobre a “apreensão de um sentido unívoco”, tratando as “normas/regras gramaticais” como lugares de transparência e pontos de referência para o “aprendizado” da “língua” escrita.

Por um lado, não se toma esta questão como produto de um processo histórico que estaria afetando o sujeito na sua relação com o sentido. Por outro, não tem havido lugar nos estudos sobre aquisição e desenvolvimento em linguagem oral e escrita para as "leis de composição interna da linguagem" (Lemos, 1992b).

Assim, é preciso continuar a busca de uma noção de autor que possa ser vinculada a esses processos e indicar, entre outras coisas, as relações que se estabelecem entre a criança e práticas de textualização.

- ATKINSON, R. C. & SHIFFRIN, R. M. (1968) "Memoria humana: una propuesta sobre el sistema y sus procesos de control". In: M. V. Sebastián (ed.) (1983) Lecturas de Psicología de la Memoria. Madrid: Alianza.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1980) "Paroles tenus à distance". In: B. Conein et alli (eds.) Matérialités Discursives. Lille: Press Universitaires de Lille.
- _____, (1982) "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". DRLAV, 26: (91-151). Paris.
- _____, (1984) "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)" Cadernos de Estudos Lingüísticos, 19: (25-42), Campinas: IEL, 1990.
- _____, (1987) "L'auto-representation opacifiante du dire dans certains formes de 'couplage'". DRLAV, 36-37: (55-103). Paris.
- _____, (1988) "Non-coincidences énonciatives dans la production du sens". Linx, 19, Paris.
- BAKHTIN, M. (1920/1925) "Autor y personaje en la actividad estética". In: M. Bakhtin (1979), Estética de la creación verbal: (13-190). Mexico: Siglo XXI, 1985.

- _____, (1929a) Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- _____, (1929b) Marxismo e filosofia da linguagem. SP: Hucitec, 1981.
- BAMBERG, M. G. W. (1987) The acquisition of narratives: learning to use language. Berlin: Mowton de Grugter.
- BARTHES, R. (1964) Essais critiques. Paris: Seuil.
- _____, (ed.) (1966) Análise estrutural da narrativa. Petrópolis: Vozes, 1971.
- BARTLET, F. C. (1932) Remembering: an experimental and social study. Cambridge: CUP.
- BASTOS, L. K. X. (1985) Coesão e coerência em narrativas escolares Escritas. Campinas: Ed. da Unicamp.
- de BEAUGRANDE, R. (1982a) "Psychology and composition: past, present and future". In: M. Nystrand (ed.) (1982) What writers know? New York: Academic Press.
- _____, (1982b) "Linguistic and cognitive processes" In: Developmental writing. ;language teaching, internacional RAL: (17-31).
- _____, (1984) Text Production: toward a science of composition. New Jersey: Ablex.
- BELLEMIN-NÖEL, J. (1979) "Lecture psychanalytique d'un brouillon de poème: Eté de Valéry". In: Essai de critique génétique. Paris: Flammarion.

- _____, (1993) “Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto”. Manuscritica (revista de Crítica Genética), 4. São Paulo: USP.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983) Discourse Analysis. Cambridge: CUP.
- CALKINS, L. M. (1989) A arte de ensinar a escrever. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHABROL, Cl. (Ed.) (1973) Semiótica narrativa e textual. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977.
- CHAFE, W. L. (Ed.) (1980) The Pear Stories: cognitive cultural and linguistics aspects of narrative production. New Jersey: Ablex.
- COURTINE, J.-J. (1982) “Definition d’orientations théoriques et construction de procédures en Analyse du Discours” Philosophiques, IX (02) 239-264.
- CULIOLI, A. (1982) “Préface”. In: *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: CNRS.
- van DIJK, T. A. (1973) “Gramáticas textuais e estruturas Narrativas”. In: Cl. Chabrol (ed.) (1973).
- _____, (1975) “Action, action description and narrative”. New Literary History, 6: (273-294).
- _____, (1976) “Philosophy of action and theory of narrative”. Poetics, 5-6: (287-338).

- _____, (1977) Text and Context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London: Longman.
- _____, (1978) La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1983.
- van DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983) Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- DERRIDA, J. (1971) A Escritura e a Diferença. São Paulo: Perspectiva.
- DRESSLER, W. U. (Ed.) (1978) Current trends in Textlinguistics. Berlin: de Gruyter.
- DUCROT, O. (1985) O Dizer e o Dito. Campinas: Pontes, 1987.
- I ENCONTRO de Crítica Textual: o manuscrito moderno e as edições. São Paulo, FFLCH-USP, 1986.
- II ENCONTRO de Edição Crítica e Crítica Genética: eclosão do manuscrito. São Paulo, FFLCH-USP, 1990.
- FABRE, C. (1986) “Des variantes de brouillon au cours préparatoire”. Études de Linguistique Appliquée, 62. Paris.
- _____, (1987) “La réécriture dans l’écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. ‘Études de Linguistique Appliquée, 68.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1985) Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIAD, R. (1990) “Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos”. O Foco: Lingüística e Ensino de Línguas.

- FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1977) "Problem-solving strategies and the writing process". College English, 39: (449-461).
- _____, (1980a) "Identifying the organization of the writing processes". In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Ed.) (1980): 3-30.
- _____, (1980b) "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints". In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Ed.) (1980): (31-50).
- FONTANA, M. G. Z. (1989) "El Tercero Excluido: de los exilios de la lingua". Cadernos de Estudos Lingüísticos, 17: (75-96).
- FOUCAULT, M. (1969) "Qu'est-ce qu'un auteur?". Littoral, 9. Paris, 1983.
- _____, (1971) L'ordre du discours. Paris: Gallimard.
- FUCHS, C. (1987) "Éléments pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits. In: La genèse du texte: les modèles linguistiques. Paris: CNRS.
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. (1981) La langue introuvable. Paris: Maspero.
- GADET, F.; LEON, J. & PÊCHEUX, M. (1994) "Observações sobre a estabilidade de uma construção lingüística" In: E. Orlandi (ed.) (1994) Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Unicamp.
- GALLO, S. L. (1992) Discurso da Escrita e ensino. Campinas: Unicamp.

- _____, (1994) Texto: como apre(e)nder essa matéria? Tese de doutorado. IEL/Unicamp.
- GENETTE, G. (1972) Figures III. Paris: Seuil.
- GERALDI, J. W. (1993) “A escrita como trabalho: operações e metaoperações de construções de textos” (xerox).
- GREGG, L. W. & STEINBERG, E. R. (1980) (Eds.) Cognitive processes in writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- GREIMAS, A. J. (1966) “Elementos para uma teoria da narrativa Mítica”. In: R. Barthes (ed.) (1966).
- _____, (1973) “Os atuantes, os atores e as figuras”. In: Cl. Chabrol (ed.) (1973).
- HALLIDAY, M. A.K. & HASAN, R. (1976) Cohesion in English. London: Longman.
- HAROCHE, Cl. (1983) Fazer Dizer, Querer Dizer. São Paulo: Hucitex, 1992.
- HAROCHE, Cl.; HENRY, P. & PÊCHEUX, M. (1971) “La Sémantique et la Coupure Saussurienne: langue, language, discours” Langages, 24.
- HEATH, S. B. (1983) Ways with words. Cambridge: Cambridge University Press.
- HENRY, P. (1990) “Construções relativas e articulações discursivas”. Cadernos de Estudos da Linguagem, 19. Campinas: Unicamp.

_____, (1992) A Ferramenta Imperfeita: língua, sujeito e discurso. Campinas: Ed. da UNICAMP.

HICKMANN, M. (1985) "Metapragmatics in child language" In: E. Mertz & R. J. Parmentier (eds.) Semiotic Mediation: sociocultural and psychological perspectives. London: Academic Press.

_____, (1987) "The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory". In: M. Hickmann (Ed.) Social and Function Approaches to Language and Thought. London: Academic Press. 165-184.

KARMILOFF-SMITH, A. (1981) "The grammatical marking of thematic struture in the development of language production". In: W. Deutsch (Ed.) The Child's Construction of Language. London: Academic Press. 123-147.

_____, (1987) "Function and progress in comparing language and cognition". In: M. Hickmann (Ed.) Social and Function Approaches to Language and Thought. London: Academic Press. 185-202.

KATO, M. A. (1988) No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. (1989) Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes.

JAKOBSON, R. (1963). "Deux aspects du langage et deux types d'aphasie". Essais de Linguistique Général. Paris: Minut.

- JOLIBERT, J. (1994) Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LABOV, W & WALETSKY, J. (1967) "Narrative Analysis: oral versions of personal experience". In: J. Jilm (Ed.) Essays on the Verbal e Visual Arts. Washington (EUA) University of Washington Press.
- LABOV, W. (1972) "The Transformation of Experience in Narrative Syntax". In: Language in the Inner City. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LACAN, J. (1966 [1988]) "A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud". In: J. Lacan (1988) Escritos. São Paulo: Perspectiva.
- LANGER, S. S. (1981) The narrative act: point of view in prose fiction. Princeton, Princeton University Press.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. (1983) Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes.
- LEITE, N. V. de A. (1994) Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.
- LEMOS, C. T. G. (1981) "Interactional Processes and the Child's Construction of Language". In: W. Deutsche (Ed.) (1981) The Child's Construction of Language. London: Academic Press.
- _____, (1982) "Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original" Boletim da Abralin, 3. Recife: editora Universidade Federal de Pernambuco.

- _____, (1986) “Interacionismo e aquisição de linguagem”. D.E.L.T.A., 2. São Paulo: Ed. da PUC.
- _____, (1988) “Prefácio”. In: Mary A. Kato (Ed.) A Concepção da Escrita pela Criança. Campinas (SP): Pontes; 9-14.
- _____, (1989a) “Prefácio”. In: A. Teberosky Psicopedagogia da Linguagem Escrita. Campinas (SP): Trajetória/UNICAMP.
- _____, (1989b). “From dialogue processes to narrative perspectives”. Volume comemorativo dos 20 anos de LAEL. São Paulo: PUC/SP, 1991.
- _____, (1991) “Uma Abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões”. In: Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem. 10-13, CEAAL - PUC/RS.
- _____, (1992a) “Prefácio” In: M. C. Perroni Desenvolvimento do Discurso Narrativo. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, (1992b) “Metaphorical and Metonymic Processes as Mechanisms of Change towards an Explanation of Social Interaction within a Theory of Symbolic Processes”. Substratum, 1, 1992.
- _____, (1994) “Língua e discurso nos estudos sobre Aquisição de Linguagem” Anais do III Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem. Porto Alegre (a sair).
- _____, (em preparação) Na esteira do significante: uma proposta radical em Aquisição de Linguagem.

- LEMOS, M. T. (1992) "Sobre o que faz texto: uma leitura de 'Cohesion in English'", D.E.L.T.A., 8 (1). São Paulo: Ed. da PUC.
- _____, (1994) A Língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem. Tese de doutorado, IEL/Unicamp.
- LIER-DeVITTO, M. F.de A. F. (1994) Os monólogos da criança: 'delírios da língua'. Tese de doutorado, IEL/Unicamp.
- MANDLER, J. M. (1978) "A code in the node: the use of a story schema in retrieval". In: Discourse Processes 1: (14-35).
- MATSUHASHI, A. & GORDON, E. (1985) "Revision, addition and the power of the unseen text". The acquisition of written language revision, Freedman (ed.), Norwood.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. (1993) "Operações de refacção de textos: momentos iniciais" (xerox).
- MEISEL, J. M. (ed.) (1991) Adquisition de langage/Aquisição da linguagem. Frankfurt/M.: Vervuert.
- MICHAELS, S. (1991) "Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos de primeira série". In: J. Cook-Gumperz (ed.) (1991) A Construção Social da Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MILNER, J-Cl. (1978) O Amor da Língua. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____, (1982) Ordre et Raisons de Langue. Paris: Seuil.

- _____, (1989) Introduction à une science du langage. Paris: Seuil.
- MINSKY, M. A. (1975) “A framework for representing knowledge”. In: P. Winston (Ed.) (1975) The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill.
- NELSON, K. (1978) “At morning it’s lunch time: a scriptal view of children’s dialogue”. Inédito. (xerox).
- _____, (1985) Making Sense: the acquisition of shared meaning. New York: Academic Press.
- _____, (Ed.) (1986) Event knowledge: struture and function in development. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- ORLANDI, E. P. (1983) A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes.
- _____, (1988) Discurso e Leitura. Campinas: Unicamp.
- _____, (1993a) “Vão Surgindo Sentidos”. In: E. Orlandi (org.) Discurso Fundador: a formação do País e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes,
- _____, (1993b) “Autoria e Interpretação” (trabalho apresentado no Simpósio Linguagem e Psicanálise - Saussure 80 anos depois. (xerox)).
- _____, (1994) “Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica” In: Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Unicamp.

- ORLANDI, E. P. & GUIMARÃES, E. (1987) "Sujeito e Texto". In: Cadernos PUC, 22. São Paulo: Educ.
- PÊCHEUX, M. (1969) "Análise automática do discurso (AAD-69)". In: F. Gadet & T. Hak (eds.) (1990) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp.
- _____, (1975) Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.
- _____, (1982) "Sur la (de)construction des theories linguistique" DRLAV, 27. Paris.
- _____, (1983) O Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. (1994) "Ler o arquivo". In: E. Orlandi (ed.) Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Unicamp.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975) "A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas". In: F. Gadet & T. Hak (eds.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990.
- PERRONI, M. C. (1983a) Desenvolvimento do Discurso Narrativo. Tese de Doutorado, Campinas: DL. IEL.
- _____, (1983b) "Colagens e combinações livres no desenvolvimento do discurso narrativo". Cadernos de Estudos Linguísticos, 5: (5-26). Campinas: IEL/Unicamp.

- _____, (1986) “A bela e a fera da aquisição da linguagem. In: J. M. Meisel (ed.) (1986).
- _____, (1992) Desenvolvimento do Discurso Narrativo. São Paulo: Martins Fontes.
- PICHERTON, J. W. & ANDERSON, R. C. (1977) “Taking different perspectives on a story”. Journal of Educational Psychology, 69(4): (309-315).
- PROPP, V. (1928) “Morfologia do conto maravilhoso”. In: B. Schnaiderman (Ed.) (1984).
- _____, (1966) “Estudo estrutural e histórico dos contos de magia”. In: B. Schnaiderman (Ed.) (1984).
- REIS, C. & LOPES, A. C. M. (1988) Dicionário de Teoria da Narrativa. São Paulo: Ática.
- REY-DEBOVE, J. (1987) “Pour une lecture de la rature”. In: C. Fuchs et alli (eds.) La Genèse du Texte: les modèles linguistiques. Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- ROJO, R. H. R. (1989) O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: ‘fazer pão’ e ‘encaixar’. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP.
- _____, (1991a) “Jogos de papéis e ontogênese da linguagem escrita: uma abordagem sócio-histórica” (inédito) (xerox).

- _____. (1991b) “‘Espelho, espelho meu’: o jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento”. In: Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem. CEAAL - PUC/RS.
- RUMELHART, D. (1975) “Notes on a Schema for Stories”. In: D. G. Bobrow & A. N. Collins (eds.) (1975) Representation Understanding: studies in Cognition Science. New York: Academic Press.
- RUMELHART, D. E. & ORTONY, A. (1977) “Representation of Knowledge”. In: R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montagne (eds.) Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- de SAUSSURE, F. (1916 [1986]) Cours de Linguistique Générale. Edition Tullio De Mauro. Paris: Payot.
- SCHANK, R. C. & ABELSON, R. P. (1977) Scripts, plans, goals and understanding. Hillsdale, New Jersey. Erlbaum.
- SCHNAIDERNAM, B. (ed.) (1984) Morfologia do conto maravilhoso. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- TEBEROSKY, A. (1989) Psicopedagogia da linguagem escrita. Campinas: Ed. da Unicamp; Trajetória Cultural.
- _____. (1994) Aprendendo a escrever. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TEBEROSKY, A. & CARDOSO, B. (eds.) (1989) Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Ed. da Unicamp; Trajetória Cultural.

- TFOUNI, L. V. (1992) Letramento e analfabetismo. Tese de livre-docência FFCLRP-USP (xerox).
- _____, (1994) "Perspectivas históricas e a-históricas do letramento". Cadernos de Estudos Lingüísticos, 26 (49-62), 1994.
- TODOROV, T. (1966) "As categorias da narrativa literária". In: R. Barthes (Ed.) (1966).
- TOLEDO, M. P. M. e F. (1994) "A especificidade do texto narrativo - II" D. O. Leitura, 12 (147). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- TULVING, E. (1972) "Episodic and Semantic Memory. In: E. Tulving & W. Donaldson (eds.) (1972) Organization of Memory. New York: Academic Press.
- WILLEMART, Ph. (1993) Universo da Criação Literária. São Paulo: Edusp.