

31/07/95

QUE AUTOR É ESTE ?

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Orientadora : Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi

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

CAMPINAS
1995

9511113

este exemplar é a redação final da tese defendida por Claudia Regina Castellanos Pfeiffer aprovada pela Comissão Julgadora em 17, 07, 95.

ETD

Profa. Dra. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi



DEDICO ESTE TRABALHO À MINHA
MÃE E AO MEU PAI, POR TUDO O QUE
ELES ME FIZERAM VIVER.

AGRADECIMENTOS

À Eni, pelo carinho de seu companheirismo, pela sua presença sempre forte, em todos os momentos, e seu depósito enorme de confiança em meu trabalho.

Ao "nosso" grupo da Análise do Discurso, pela vida que dá ao meu trabalho; em especial à Onice com quem partilho muito das experiências de viver a Análise do Discurso.

Aos meus pais, que sempre me deram gana por esta vida profissional, confiança e apoio; além de muito colo gostoso e "precisado"!

Àqueles queridos amigos que me rodeiam com muita compreensão, carinho e têm papel fundamental - eles sabem disso - no meu trabalho; em especial : Si, Mazinho, Kau, Pat e Aninha.

Ao "Ursão", por tudo ...

E à FAPESP pela bolsa de mestrado concedida para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho analisa os modos de funcionamento da autoria ,hoje ,no Brasil. Ou seja, observa como se dá o processo de o sujeito se posicionar na função da autoria, constituindo-se, portanto, em autor.

Uma pergunta o norteia : será que a escola, detentora do estatuto de provedora da capacidade de autoria, de fato possibilita a construção da função autor a seus alunos?

Diante desta reflexão cai-se inevitavelmente em outra pergunta : que autor é este ao qual a escola abre espaço?

O trabalho, estando calcado em uma perspectiva discursiva e, portanto, materialista-histórica, vai em busca das formas-sujeito às quais o sujeito de linguagem já se submeteu para entender melhor o funcionamento específico da autoria, já que, pensar sobre a autoria, é pensar sobre a relação do homem com a linguagem.

Há uma primeira parte destinada a um desenvolvimento sucinto de algumas questões relevantes para a Análise do Discurso, cuja reflexão é fundamental neste trabalho. O capítulo II refere-se a uma análise das duas formas de assujeitamento - religiosa e do direito - e sua relação com o sujeito autor. Finalmente, o capítulo III realiza uma análise deste sujeito autor na escola de hoje. Busca perceber a relação de dois funcionamentos : o ideal de autor e o modo de sujeitos escolares se posicionarem como autores de seus textos. Essa relação ,assim como o modo histórico do sujeito se constituir em brasileiro, têm efeitos. E é sobre estes efeitos que falamos.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I Nas Trilhas da Análise do Discurso | 5 |
| CAPÍTULO II Um Encontro : Diacronia e Sincronia | 19 |
| 1- A Memória Histórica e os Sentidos | 19 |
| 2- Sujeito na História , História no Sujeito | 21 |
| 3- Em Busca do Autor | 45 |
| 4- Enquanto isso no Brasil | 57 |
| CAPÍTULO III A Desejada Análise | 63 |
| 1- 1a. Análise | 64 |
| 1.1..... | 67 |
| 1.2..... | 69 |
| 1.3..... | 74 |
| 2- 2a. Análise | 77 |
| 3- 3a. Análise | 82 |
| 3.1..... | 82 |
| 3.2..... | 87 |
| 4- 4a. análise | 92 |
| 4.1..... | 92 |
| 4.2..... | 111 |
| 4.3..... | 116 |
| 5- 5a. Análise | 119 |
| CONCLUSÃO | 125 |
| ANEXO I | 132 |
| ANEXO II | 136 |
| ANEXO III | 142 |
| BIBLIOGRAFIA | 144 |

INTRODUÇÃO

Todo trabalho tem uma estória. A deste que apresentarei para vocês tem início na minha graduação, quando me deparei com inúmeros questionamentos sobre o processo escolar de ensino-aprendizagem. O que estaria funcionando no contexto escolar, tão opaco aos nossos olhos, para que os alunos, na sua grande maioria, fossem alvo de críticas pesadas e assustadas quanto às suas qualidades de leitores, autores, sujeitos reflexivos no mundo? Não podia me satisfazer com respostas deterministas que relacionam as condições socio-econômicas ao rendimento escolar, porque apesar de saber que alunos de extratos sociais mais baixos “comem o pão que o diabo amassou” para estudarem, sabemos também que as dificuldades de leitura, de escrita, de desenvolvimento temático são incidentes em qualquer escola. Também não podia me apaziguar com a idéia de que as técnicas de ensino estão equivocadas porque, à parte toda e qualquer didática, em uma mesma sala de aula há alunos que se evidenciam como bons alunos e outros como péssimos! O problema só poderia estar em algo menos visível, fruto do trabalho simbólico da ideologia. E foi o meu encontro com a Análise do Discurso (AD) que me proporcionou pensar discursivamente sobre essa questão, levando-me a caminhos gratificantes, perpassados por sentimentos fortes e paradoxais de assombro, angústia, beleza, deslumbramento, admiração e sufocamento. Assim é a Análise do Discurso para mim: ela transforma-me, sacode-me de cima a baixo feito rolo compressor. Não há como sair ileso de uma imersão sincera na Análise do Discurso, ela é forte e bonita demais. Assim é que me apaixonei por ela, o que ajudou a me apaixonar mais ainda pelo meu tema: queria saber sobre o processo do sujeito se constituir ou não como autor na escola, de que modo os sentidos desta função são constituídos e que efeito produzem. *Este é o meu tema : saber do funcionamento da autoria e perceber seus movimentos.*

Diante disso, criou-se para mim a necessidade de envolver-me mais consistentemente com o quadro teórico pelo qual optei. Por isso, o percurso desta dissertação foi marcado por uma dupla inquietação: o que é ser autor atualmente na escola, e o que é ser analista do discurso - seus efeitos.

Convido meus leitores a divagarem comigo, estando certos de que esta análise e seu percurso concederam-me -além de algumas rugas e cabelos brancos- muito prazer.

Meu desejo, enfim, é poder falar de sujeito, de linguagem e suas relações constitutivas com a história (o interdiscurso); falar dessa relação tendo em mente um objetivo específico: a função da autoria produzida na escola.

Viajemos um pouco: etimologicamente a palavra 'texto' significa até o século XII "livro do evangelho", vindo a "perder", no século XIII, seu sentido sagrado, passando a designar qualquer texto - profano ou sagrado. O que o leitor verá aqui, como ponto por mim defendido, é que mesmo o 'texto' tendo deixado de referir-se transparentemente ao divino/sagrado, ele continua sendo tratado como tal. E isto tem efeitos sobre a autoria - o seu funcionamento. Por mais que atualmente um texto possa ser alvo de discussões intermináveis acerca de sua interpretação, sempre se busca e obtém-se, de um modo ou de outro, uma verdade única: é quem detém a autoridade da interpretação que transporta ao texto a propriedade da *determinação*. Há um tempo era a divindade da palavra que fazia dela detentora de uma verdade; hoje esta depende de uma argumentação lógica perfeita.

Por sua vez, as palavras 'interpretar' e 'interpretação' datam do meio do século XII e a de 'intérprete' vem a funcionar apenas no século XIV. Interpretação consistia em um ato não individual. Já 'determinar' existia no século XII com o sentido de "marcar os limites" e no século XIV passa a ser marcada pelo sentido de "explicação do sentido". Fica clara a relação etimológica entre o aparecimento da possibilidade de se falar em intérprete e a possibilidade de explicarem-se sentidos. É tudo efeito ideológico.

Por tudo isso se faz imprescindível falar do lugar da interpretação na AD.

Orlandi (1994) coloca a leitura como um **dispositivo teórico**. Para entendê-la como tal, é preciso que compreendamos o funcionamento da interpretação na linguagem. O trabalho da interpretação se encontra onde se dá o deslize dos sentidos, onde língua e história se ligam pelo equívoco. É no movimento em que há trabalho ideológico que há o trabalho da interpretação, se levarmos em conta que sujeito algum é despossuído de sua singularidade. Na linguagem, que é constitutiva do sujeito, temos o trabalho do **mesmo** e do **diferente**. Há ruptura no mesmo e há o mesmo no diferente. Mas os dois

funcionamentos são no fundo ilusórios porque o sentido é sempre já outro quando em movimento. Porém, o sujeito não pode pegar-se em sua singularidade, sua forma-sujeito não lhe permite. Ele precisa representar-se uno, estável e comunicável. Cabe ao analista **compreender** o gesto da interpretação do sujeito: de que modo sujeito e sentidos se fizeram sentido.

Por isso é preciso distinguir **interpretação** (atribuição de sentido) de **compreensão** (entender como um objeto simbólico produz sentido) (Orlandi, 1987).

No nosso caso, estarei pensando sobre a **produção** da *posição interpretativa do aluno no contexto escolar, e na sua relação com a autoria*. Ou seja, sobre o modo pelo qual é produzido ou não o espaço para a atuação dos sentidos na escolarização. Cabe a nós analistas e ,não aos alunos, saber do modo como estes sentidos são produzidos.

Falar em gesto de interpretação acarreta falar em intervenção do sujeito no mundo: é um ato simbólico, uma prática discursiva. Podemos estabelecer a distinção interpretação/compreensão em termos de um gesto interpretativo determinado pelo dispositivo ideológico (no 1o caso) e de um gesto interpretativo determinado por um dispositivo teórico (no 2o caso).

Quando a interpretação está mediada pelo ideológico, ela precisa negar a si mesma para que exista como tal: é preciso que o sentido se faça uno, imutável, transparente - a evidência do significado. Apaga-se, necessariamente, seu processo mutante de deslizamentos contínuos, suas falhas: apaga-se o espaço constitutivo do equívoco.

Já o analista precisa se colocar no lugar de quem não aceita a evidência do sentido como produto de um processo fixo - o analista olha para a construção do sentido constitutivamente sob o efeito metafórico. Isso não significa que o analista possa se colocar **fora** da ideologia, já que esta exterioridade é ilusória, mas as relações que se dão entre sujeito e linguagem são qualitativamente diferentes e isso produz efeitos.

É de fundamental importância destacar o fato de que não cabe a este analista, que estou apresentando, aprisionar-se em certezas e soluções absolutas e definitivas como bem coloca Maria Cristina Leandro Ferreira (1994). Nem tampouco lhe cabe resolver as contradições que se revelam a partir de sua análise,

pois que a língua é marcadamente heterogênea, inefável e contraditória. Cabe sim ao analista do discurso, que se distingue do hermenêuta, desvelar os fatos resistentes que precisam ser apagados para que os sentidos se dêem, tornando visível o seu modo de funcionamento. É, enfim, como diz Pêcheux (1984), fazer com que a opacidade do texto, que aos olhos do leitor se apresenta como transparente, faça-se visível.

Passemos, então, à tese propriamente dita. Antes, porém, faço um adendo com relação à sua organização/formulação. Não foi minha preocupação separar questões teóricas do desenvolvimento analítico - isto consistiria numa impossibilidade teórica para a AD! O meu texto vai se construindo sem estas distinções, conforme a necessidade do meu dizer. Talvez isto dificulte o trabalho da leitura para meus interlocutores, mas acredito que a produção é muito mais rica desse modo, já que não ficamos a colocar de um lado a teoria e de outro uma mera aplicação desta aos dados. Trabalhar teoricamente é já fazer análise: uma não está separada da outra, apesar de haver momentos em que a análise é ressaltada como uma prática “separada” da teoria.

CAPÍTULO I

Nas Trilhas da Análise do Discurso

Tudo que aqui será dito parte do pressuposto básico de que *não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia*. Pode parecer já um clichê da AD, mas é desse pressuposto que todo o resto se constrói. Não tenho o objetivo de exaurir a Análise do Discurso, desejo apenas mobilizar algumas noções que serão de fundamental importância para a compreensão do que direi a seguir. Quero falar então sobre língua, sujeito, ideologia (história), Discurso, sentidos, silêncio..., mas não de um modo sistematizado - como nada aqui será assim tratado!

Etimologicamente, no século XII, o sentido de 'sujeito' era: "submetido à autoridade soberana". 'Sujeição' funciona nessa mesma época e 'assujeitar' e 'assujeitamento' entram em circulação no século XV. Já no século XVI, 'sujeito' passa a funcionar tanto significando "causa, matéria, motivo" como também "pessoa que é motivo de algo" e "pessoa considerada em suas aptidões".

Tudo isso permite dizer que, assim como todo e qualquer sentido, o funcionamento do sujeito é histórico, pois a linguagem é histórica. O sujeito está submetido a esta determinação histórica: o sujeito não é *livre* e nem só *racional*, conforme, tão ardentemente, querem os cartesianos do século XVIII.

O fundamental para se pensar o sujeito é perceber que este constitui-se numa relação paradoxal: "ser qualquer um" (não importa quem) e "ser alguém" (preciso). É a relação entre ser "pessoa" e ser "uma pessoa bem definida", o que remete à questão da identidade produzida seja a partir de uma ordem religiosa, seja a partir de uma ordem do direito.

"A 'forma-sujeito' que toma todo indivíduo (escreve Althusser) se explica pelo fato de que toda ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos. Essa transformação se faz pelo viés da operação de interpelação dos

sujeitos pela ideologia, condição mesma do funcionamento da ideologia. É uma só e mesma coisa a existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos em sujeitos' (Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, 1974: 114)" (Haroche, 1975:177).

O sujeito é determinado, mas para agir, deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete: esse é um dos trabalhos mais complicados da ideologia. A idéia do sujeito-livre é acompanhada pela de uma determinação formal matemática da sociedade. Tenta-se substituir a subordinação do homem ao discurso religioso por uma outra bem mais visível e mais insidiosa, pois insiste precisamente na idéia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas. O racionalismo estabelece as explicações das decisões individuais pela matemática, fundamentando a própria idéia de "ciência psicológica" ; reduzindo-se a subjetividade a um núcleo racional submetido às regras da lógica e da matemática, e esvaziando-se pura e simplesmente a questão da subjetividade para privilegiar a noção de comportamento (no sentido do previsível, visível e discernível).

A censura - a interdição de exprimir -, assim como a exigência de dizer tudo, constituem, cada uma a seu modo, as duas formas limites de assujeitamento do sujeito ao Estado: fundamentalmente, essas duas formas se reportam à questão da relação entre os efeitos combinados da religião e do Sistema Jurídico-Político no sujeito¹.

Tendo em vista esse sujeito, suas formas, seu movimento, é que venho falar sobre o silêncio.

Trabalhando a noção de silêncio, Orlandi (1992) entende-o como espaço em que **sentidos** e **sujeitos** se movimentam em um contínuo (o não-um). A linguagem tem (ou teve e tem) o papel, então, de cerceamento do movimento dos **sentidos** e dos **sujeitos**. Na linguagem há, apesar do sentido se constituir numa trama de Formações Discursivas (FD^{as}), a sedimentação. É bom realçar que o efeito da linguagem - efeito este ideológico - é o da *unidade* e *fixidez* do sentido e, em contrapartida, este efeito do UNO é alcançado através de um processo em que o sujeito se descentra em várias FD^{as} que concorrem e co-ocorrem entre si. Por isso, fica claro que há um silêncio nas palavras, na

¹ A Universidade, a partir do século XIX, tem o papel de desassujeitar o sujeito da religião para assujeitá-lo ao Estado!

linguagem, que permite esse movimento tenso dos sentidos e dos sujeitos; movimento este cerceado pela ideologia e pela história.

O Homem por ser, desde sempre, constituído pela sua relação com o simbólico, busca interminantemente a interpretação - tudo tem que fazer sentido. E na história da reflexão sobre a linguagem há uma equacionalização entre linguagem e significação. Tudo o que significa é através da linguagem, para significar é preciso estar na linguagem. Mais perigosamente ainda vai repercutindo esta crença: a equacionalização da linguagem com o verbal - o sentido está apenas no verbal! É aí que a autora vem nos falar, rompendo com estes efeitos históricos, que o silêncio tem sentido, o silêncio é sentido : é múltipla e infinita possibilidade de sentido. Porém, ele não precisa ser "decodificado" em linguagem, ele é já sentido . Para além disso, ele é matéria fundante dos sentidos na linguagem, uma vez que é o espaço que possibilita sua construção; e quando pego em forma de linguagem (cerceamento) reveste-se de imobilidade, fixidez, unidade!

O efeito de unidade e controle é dado, sobretudo, pela linguagem verbal em função desta ter uma matéria significante que se apresenta como podendo fazer caber em si a unidade, o discernível, o discreto, o Uno. "A linguagem supõe pois a transformação da matéria significante por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis. Matéria e formas. A significação é um movimento. Errância do sujeito, errância dos sentidos." (Orlandi, E. 1992:35).

Ao se tentar controlar o silêncio - seu sentido (que é de outra ordem que o da linguagem) -, faz-se com que a língua fale pelo silêncio: cala-se o silêncio transformando-o em lacuna, falha, falta ao invés do que ele é: plenitude, movimento, infinitude. A linguagem se dá por causa do silêncio e sobre o silêncio, pois ele dá o espaço, a possibilidade da fixação, e também é calado enquanto sentido.

Por isso é que na escola (ou em outros contextos) o silêncio é visto como falta, ausência de sentido: ele provoca medo, incômodo e faz com que seja atribuído ao aluno, quando em silêncio, falta de conhecimento, de capacidade . Saber se expressar pela linguagem verbal equivale a ter conhecimento, a pensar. E isso advém de uma tradição racionalista baseada no controle e objetividade das coisas no mundo. Essa mesma linha ideológica crê na transparência ,na relação direta e unívoca, entre a linguagem e o mundo, já que necessita da crença do controle. Desse modo, a linguagem se equivale à reflexão do mundo - da ordem

das coisas. Também é essa mesma linguagem que é tida como reflexo da capacidade, inerente ao Homem, de pensamento: é porque o Homem pensa que pode dizer o mundo! É portanto a linguagem também equacionada ao pensamento. Por causa disso é que o silêncio também é relacionado com a falta de capacidade cognitiva, especialmente no ambiente escolar.

Portanto, não podemos explicar o silêncio² - seu sentido - através da linguagem, pois desse modo estaríamos reduzindo o silêncio à linguagem verbal. “O Sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras” (Orlandi, 1992:68). Sua ordem é de tipo diferente da verbal, a começar pelo fato dele prescindir do efeito de unicidade, mobilidade e fixidez, do qual a linguagem não prescinde e no qual ela se constitui.

Quando falamos em funcionamento do silêncio temos que pensá-lo sob dois aspectos: o primeiro é o sentido do silêncio que se faz sentido apontando para o *não-dito* (aquilo que se poderia dizer, pois que inscrito no interdiscurso³); o segundo é aquele sentido que se presentifica sob a forma do indizível, inacessível portanto. Esse funcionamento aponta para o vácuo que movimenta a linguagem, para o ponto ao qual não temos acesso, já que não está inscrito no interdiscurso. São sentidos que se movimentam, mas que não são marcados ainda histórico-ideologicamente, portanto não estando dentro do dizível (não estamos falando do Dito).

O silêncio incomoda porque aponta - faz ficar à espreita - aquilo a cujo sentido não temos acesso, não sabemos o que é, o que significa, mas sabemos que significa. É por isso que o movimento da linguagem caracteriza-se pela passagem contínua das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras; lembrando-nos sempre que um dos modos do silêncio está inserido no interdiscurso.

Nesse sentido é que se fala que o silêncio propicia o espaço para a constituição do sujeito e dos sentidos: é porque o silêncio é um continuum significativa - há sempre sentidos a se dizer - funcionando tanto no dizível como deixando à mostra a sombra incômoda do indizível. Explica-se, assim, a polissemia constitutiva da linguagem, pois se o silêncio não existisse, teríamos a fixidez e a completude dos sentidos. A língua tornar-se-ia apenas convenção,

² É necessário que não se confunda um silêncio místico (transcendental) com o silêncio constitutivo da construção dos sentidos.

³ O **interdiscurso** é o lugar histórico-ideológico onde os sentidos se constituem num contínuo movimento.

código. Os sentidos e os sujeitos se formam enquanto tais no contínuo movimento das múltiplas possibilidades do sentido do silêncio. Sentido e sujeito se percebem como tais em movimento.

Nós podemos tentar ilustrar o funcionamento do silêncio com a seguinte metáfora: enquanto indivíduos, nós entramos em uma água fluida e em contínuo movimento - o silêncio - na qual, sempre em dependência da correnteza que pegamos (FD^{as}), os sentidos se constituem juntamente conosco - nós nos constituímos em sujeitos da linguagem ao mesmo tempo em que os sentidos fazem sentido para nós.

É por isso que, na AD, dizemos que o silêncio trabalha no limite, na fronteira - móvel - entre as FD^{as}. É porque os sentidos são múltiplos, mas os sujeitos só se inserem em alguns dos possíveis (apagando os outros, deixando-os em silêncio - não sem sentido), que a linguagem funciona e se movimenta. E é pelo fato de os sentidos ficarem em silêncio que o discurso toma a forma de *fechado, completo, coerente*. Assim, no funcionamento da ilusão No.2 da qual nos fala Pêcheux (do sujeito como controlador da linguagem e a referência unívoca desta), está um dos papéis fundamentais do silêncio.

Pensar sobre o silêncio faz com que se repensem as fronteiras entre o DITO e o *não-dito* - já que este último não é sinônimo do *implícito*. O silêncio é constitutivo da linguagem. É tudo aquilo que tem de ser apagado para que a palavra se apresente como tendo um sentido único, objetivo, detentor da referência direta com o mundo (relação coisa/linguagem) - é o "silêncio necessário".

Faz, ainda, refletirmos sobre a fronteira do DITO e sua *exterioridade constitutiva* : o **silêncio fundador** . Ele é o espaço que permite o movimento dos sentidos, é o não-um em seu máximo movimento descontrolado, sem limites, sem determinações - tudo pode ser no silêncio, mas somente alguns sentidos se farão formuláveis por uma **necessidade histórica**.

Pensar sobre o silêncio nos remete, necessariamente, à questão da **incompletude da linguagem**, já que os sentidos podem sempre ser outros, desdobrando-se em outros. É no silêncio que há a correnteza inacabável dos possíveis sentidos (nem sempre necessários historicamente). É o lugar em que o dizer pode vir a ser outro.

A censura não é mais pensada apenas como processo de interdição do implícito (restringindo-se a uma relação do dito com o não-dito), mas também - e especialmente, fundamentalmente - como processo de interdição da constituição de identidades. A censura trabalha no nível da fronteira entre o DITO e o não-dito (não o implícito), onde se constitui o processo de tensão dos limites móveis das diversas FD^{as} que se entrelaçam no Discurso. O sujeito fica impedido de trabalhar a sua história de sentidos.

Vemos também que, assim como há um efeito de sentido que é o sentido literal (a sobra do excesso que vem-nos sob as vestes do UM), também há um efeito do silêncio que é o implícito (como se o não-dito - seu excesso - se restringisse ao implícito : ao "um-silêncio") .

Tanto a idéia de sentido literal quanto a de implícito têm como base, como sustentáculo, uma ideologia - de onipotência - de que o Homem pode ter o controle sobre a relação das coisas e a linguagem (o dizer é promovido pela intenção controlada do Homem sobre as coisas) . A incompletude necessária e constitutiva da linguagem que nos é desvelada pelo silêncio, quando sob o efeito da literalidade e do implícito, toma a aparência de uma incompletude controlável, perene, possível de ser preenchida pelo controle do Homem sobre a linguagem, o pensamento e as coisas no mundo.

Para a AD é cara a idéia da diferença entre o efeito do não sentido e do não dito . O primeiro diz respeito àquilo que é novo, é ruptura, é deslocamento - é o que permite que o irrealizável venha a tornar-se sentido; o segundo já diz respeito àquilo que é preciso ser apagado no movimento dos sentidos para que a palavra dita advenha sob o efeito da *unidade*, da *discrição*, do *discernível*.

Dizer na AD que "estar no silêncio é estar no sentido" - um modo de estar no sentido - não significa dizer que sempre se está no sentido. Esta seria uma outra ilusão : a de que sempre há sentido ! Logo, na AD não cabe a idéia de que todo sentido é válido no processo de interpretação (tudo pode!), já que este é produzido na confluência móvel das diferentes FD^{as}; como também não cabe a idéia de que o sujeito está sempre no sentido, fazendo sentido e por isso mesmo se constituindo autor. Para ser um **sujeito-autor**, exigem-se os quesitos como apresentar um texto com **fecho**, **unidade**, **coerência**, e que seja portanto **discernível**, **concreto**, **alcançável**, **acessível**, **interpretável**. E tudo isso é obtido através da impressão de que o texto em questão faz sentido, consegue obter seus objetivos propostos, desenvolver coerente e, minimamente, de modo reflexivo(?),

um determinado tema. Mas o que vem a ser "fazer sentido" ?! Penso que "fazer sentido" (sempre para um certo grupo em específico) não coincida com estar no sentido.

Outro ponto fundamental, que nos traz esta reflexão, é com relação à crítica que comumente se faz à obra de Pêcheux (no livro de Osakabe, H. **Argumentação e Discurso Político**, a encontramos sistematizada). Essa crítica reside em dizer que o autor fala da linguagem como se ela fosse uma *metáfora* no sentido de meramente representar as coisas do mundo sem uma objetividade referencial. Perde-se nessa crítica a idéia essencial de Pêcheux que é o objeto próprio da AD: compreender os processos de significação (não se limitar à interpretação de verdades absolutas e imóveis). Para Pêcheux, os sentidos se constroem na linguagem que é por sua vez caracterizada em seu funcionamento pelo movimento constante de diversas FD^{as} (decorrentes do confronto de Formações Ideológicas). Os sentidos - assim como os sujeitos da linguagem - constroem-se na fronteira das FD^{as} e portanto estão sempre em estado de "possível transferência". Ou seja, se o sentido se constrói a partir da posição do sujeito em uma dada FD^a e esta posição não é imóvel e muito menos caracterizada pela unicidade, mas sim pela multiplicidade (pela confluência) de várias FD^{as} , então, fica mais claro que o sentido não pode ser um apenas e pré-fixado. Ele sempre pode ser outro e é desse poder, deste movimento, que nos fala Michel Pêcheux. É a possibilidade de transferência do sentido do dizer - seu percurso em diversas FD^{as} - que faz com que Pêcheux o caracterize como metáfora : não há literalidade, portanto, coerentemente, não poderíamos falar em metáfora (sua contrapartida). Mas o autor cria uma imagem de fluidez, de movimento dos sentidos que não estão presos à materialidade lingüística, muito pelo contrário. É esse poder de transferência de acordo com as FD^{as} em que sujeito e sentidos se encontram que Pêcheux trata como *metáfora*.

E é porque sentido e sujeito se constituem na linguagem de acordo com as FD^{as} em que se emaranham, que a AD não se ilude com o poder de interpretabilidade. Seu papel é o de compreender os processos pelos quais o sentido passa para se constituir como tal. Seria cair no engodo crer no poder de estar no lugar do sujeito que fala para poder dar conta do sentido que já foi produzido. Nenhum sujeito pode ocupar o mesmo lugar de outro sujeito da linguagem, porque cada qual possui uma, e somente uma, relação simbólica com a sua história dos sentidos (ideológica). É na relação com a ideologia que há **singularidade**. Porém, o sujeito não é mestre de sua singularidade

(Lacan/Pêcheux). É nesse ponto crucial que a AD se afasta da idéia de total determinação do sujeito que faria dele uma noção coletiva.

Cabe à AD mostrar, ao contrário de uma interpretação, que os sentidos são divididos e partem para várias direções que a história determina, assim como os sujeitos.

É neste sentido que a discussão da questão da metalinguagem é relevante, já que é essencial para o assunto aqui trabalhado. Sua discussão articula várias noções caras à AD. É preciso que entendamos a metalinguagem (no nosso caso específico : a gramática, os dicionários e os livros didáticos) como objeto histórico. Entendê-la como tal tem suas conseqüências, e é isto que aqui será um pouco desenvolvido.

Em primeiro lugar, ao pensar sobre a metalinguagem é preciso, necessariamente, pensar sobre a Ciência. Discutamos, pois, as noções de Ciência e de História.

Tradicionalmente, a Ciência tem sido concebida como portadora de instrumentais tais que lhe permitem uma neutralidade e objetividade necessárias e suficientes para o desvelamento de verdades. O estatuto de cientificidade está preso, pois, a uma epistemologia positivista.

Na trilha de J. Derrida (1971), desvelamos o mito positivista no qual invariavelmente a maior parte das ciências humanas cai, inclusive ao se representar como estando fora de uma epistemologia positivista. Reintroduzindo a noção de **centro** - colocando-o como um desejo paradoxal, já que, se existisse, a estrutura se desmoronaria, pois esta precisa do movimento incessante para funcionar - e discutindo a **metafísica da presença** na qual nos inserimos - desejamos angustiadamente a totalização, a completude, a saturação - Derrida, entre outros pontos, nos introduz na evidência do positivismo. Percebemos-nos dentro dessa epistemologia quando reclamamos pela completude dos sentidos, pela homogeneidade do sujeito, pela finitude (origem e fim) da linguagem e pela literalidade dos sentidos. Nós temos continuamente a necessidade de preencher todas as lacunas, todos os vazios, completando assim um desejável centro (ou margem). Este sujeito desejante é representado como positividade - presença - e é este ser que preenche a nossa angústia pelo centro: é um ser que é e busca a completude, a origem, o fim, o controle, a transparência, a referência, a estabilidade.

Entendemos melhor tal afirmação, se percebemos que nós cremos em uma disjunção absoluta entre o objeto de nosso saber e o discurso do saber. Ou seja, como se houvesse a possibilidade da exteriorização científica - o meta-saber. Essa exterioridade seria responsável pela possibilidade de falarmos sobre algo, isentos de ideologias.

Porém, apesar de estarmos sempre tentando acreditar e fazer com que acreditem nesta objetividade e neutralidade científicas - esta é a retórica de toda e qualquer Ciência -, este é um mito positivista.

Tomemos a própria Ciência da Linguagem como exemplo. Esta recebe o estatuto de Ciência a partir do momento em que é introduzida uma metalinguagem, uma "notação científica" que garante a objetividade necessária para que estejamos sendo científicos e não leigos.

Foucault, na *Arqueologia do Saber* (1971), já nos desvela tal ilusão positivista ao trabalhar com a categoria do "SABER". Através de tal categoria - a qual consiste no "Dizível", na totalidade das práticas discursivas -, a ciência deixa de ser o local privilegiado do controle e isenção ideológicos. Já que a ciência não é nada mais que uma prática discursiva que está em contínua relação com outras práticas discursivas, estando, portanto, igualmente dentro de um processo discursivo do qual as Formações Ideológicas também fazem parte. As Formações Ideológicas são, então, constitutivas do conhecimento científico.

É necessário ressaltar que o autor estabelece a existência do funcionamento de dois tipos de ideologia: aquela que se encontra na Moral, na Religião, nas Instituições; e a outra que está nas práticas discursivas que se auto-denominam Ciência.

Precisamos, então, entender a Ciência como possuidora dessa "exterioridade", porém - apesar do aparente paradoxo - de modo constitutivamente externo. É necessário que haja um espaço no discurso científico para a exterioridade - pois ela é uma ilusão necessária; e, ao mesmo tempo, é preciso ver que há um espaço real para a exterioridade, pois ela se relaciona dialeticamente com o discurso científico - um se refletindo no outro.

A Ciência aqui será entendida, então, tal como a Análise do Discurso a concebe. No processo analítico da AD, a noção de exterioridade é sempre dimensionada, já que não é dada concretamente. Se a tratássemos como "dada",

ela se refletiria de modo contudístico. A relação com a exterioridade se dá, pois, no processo analítico, estabelecendo a ilusão de recortes objetivos, já que a exterioridade está sempre subsumida na linguagem, sendo igualmente fruto do interdiscurso.

Sendo assim, a Ciência entendida pela AD é construída sócio-historicamente, segundo suas Condições de Produção. Isso clarifica-se se levarmos em conta que o Sujeito também, do mesmo modo, é construído sócio-historicamente e, portanto, nós analistas estamos dentro de "formas-sujeito" específicas de condições de produção da época. Aí está o funcionamento da relação constitutiva e dialética da Ciência e a exterioridade! Não há como a ciência se colocar fora da estrutura da qual (e também na qual) ela fala. Pois que seu falar é histórico e sua exterioridade lhe é constitutiva⁴.

A crença na objetividade do pensamento lógico-matemático produz o esquecimento da existência de uma "censura" semântico-discursiva da linguagem. Ou seja, olha-se para o discurso científico como se só houvesse aquele modo de se falar sobre o real, já que se pressupõe uma colagem direta do objeto e a palavra que o designa (referência). Apaga-se o processo pelo qual o sujeito da linguagem passa - no qual há uma infinidade de sentidos: o sentido pode ser qualquer um -, levando-se em conta apenas o momento final - o enunciado. Enunciado este que se apresenta como único - lógico-matemático -, literal, transparente. E é exatamente nesse processo que aquele sentido que pode ser qualquer um não o é, em função de estarem funcionando, na linguagem, a história e a ideologia.

Como também entendemos que o efeito ideológico do sentido como "sempre-já-lá" se dá pelo fato de a interpretação (o processo de atribuição de sentidos sócio-históricos) negar-se a si mesma, quando em funcionamento. Ou seja, o sujeito, ao atribuir sentidos, o faz como se estes estivessem desde sempre colados às palavras. Nesse processo, apaga-se o modo através do qual esses sentidos foram construídos. Em outras palavras, faz-se deles a-históricos. O esquecimento é o lugar de um possível sítio da significação (E. Orlandi): "é preciso esquecer para significar".

⁴ É neste sentido que Orlandi (1992 a) distingue **dado** (como produto) de **fato** (como processo). O dado é fruto do processo de construção de um "gesto teórico". O fato da linguagem - objeto da AD - é pego em sua materialidade: sua historicidade.

A noção de História agora será desenvolvida cuidadosamente em função de ser fundamental para a análise que faço. Tradicionalmente, a História tem sido pensada de modo linear e continuísta. Nós colocamo-nos em uma linha reta que teve uma origem, passou por inúmeros acontecimentos, e agora encontra-se no ponto em que estamos, mas com toda certeza a caminho de um fim - a totalização.

É essa História que o Estruturalismo Ortodoxo banuiu, juntamente com o Sujeito. E este mesmo estruturalismo acabou por impedir que se pensasse em uma outra História que não pressupõe origem, fim, continuidade, linearidade, percursos, acaso, Sujeito-Uno e tantas outras implicações que tal noção acarreta.

Essa História tal e qual o Estruturalismo Ortodoxo a concebe, também tem um lugar que lhe é tradicionalmente destinado dentro das Ciências Humanas. E refletir sobre isso, segundo Paul Henry (1984), acarreta uma situação paradoxal.

Vejamos, pois. Há uma crença de que as Ciências Humanas sempre "concederam" um lugar de importância para a História, colocando-a como uma perspectiva que completa o olhar do cientista, esclarecendo-o sobre vários aspectos. Ao mesmo tempo o historiador, necessariamente, apóia suas análises sobre aquilo que as ciências Humanas já fizeram conhecer sobre a realidade humana e social. Assim, todos trabalham juntos na ilusão da completude - um conhecimento sem lacunas. Entretanto, o que se observa é que há uma tendência muito forte, nas Ciências Humanas, de negar uma existência própria para o campo da História. Colocam-na como o resultado das combinações dos processos econômicos, sociais, políticos, culturais, lingüísticos etc, pelos quais uma sociedade passa. A História se daria apenas em função da articulação dos processos que são por si só a-históricos. Ou seja, esses processos não têm uma "razão histórica" para ocorrerem, mas eles constroem a história de uma Sociedade. A História seria, então, segundo esse ponto de vista, uma concatenação de uma série de recortes sincrônicos - ela costuraria o enredo. E é por ser vista apenas como uma descrição empírica de uma sucessão de fatos e eventos que tem sido negado o estatuto de Ciência a ela, sendo banida do quadro teórico do Estruturalismo Ortodoxo.

Porém, faz-se necessário perceber que há aí um apagamento na história de um outro estruturalismo que não coloca a História para fora de seu corpo

teórico, muito pelo contrário. É um estruturalismo que tem suas bases em Bachelard, Canguilhem e Foucault (cf. D. Lecourt, 1978).

Cada qual com suas peculiaridades e especificidades, desmancham a concepção "cronística" de História. Não é possível pensar na história como uma crônica na qual se observa um fio linear e homogêneo de uma verdade que nos é passada ao longo do tempo (as verdades adquiridas). A História se dá através de Rupturas - é a não-continuidade. A História não se dá de modo cumulativo e, sendo assim, o conhecimento não se dá de modo complementar sobre o "mesmo", mas sim sobre objetos diferentes (segundo as Condições de Produção específicas), sem alcançar jamais a totalização.

Não há espaço para a busca dos precursores e para o Acaso, já que ambos são uma negação da ruptura e da história. A linearidade é construída - nós buscamos nossos precursores em função da necessidade de uma coerência teórica. O *precursor* é, pois, um pensador que o cientista crê poder deslocar através de espaços teóricos diferentes. O pensador é extraído de seu enquadramento cultural. Assim como a história não é uma sucessão de acasos: tudo o que ocorre é construído sócio-histórico e culturalmente - é um encontro e não um acidente fortuito. O *cronismo* e a *contingência* nascem de um mesmo lugar: do julgamento, através da "última" ciência, do passado científico. Decorrendo daí um "museu dos erros humanos": tudo na anterioridade cronológica consiste em uma inferioridade lógica.

Sendo assim, a noção de História, sob a perspectiva positivista, implica em anular imaginariamente a realidade das práticas científicas - cada uma tem seu objeto próprio, sua história própria. Não podemos conceber uma mesma história para todas as Ciências e, além do mais, marcada pela Continuidade. Pensando nessa perspectiva apagamos o fato de que cada momento produz, constrói o seu problema - o seu objeto - e, portanto, não há como se falar em uma complementação - cumulação - do conhecimento. Tal complementação pressupõe uma busca pela totalização, como se o conhecimento fosse linear. Tudo isso clarifica-se ao pensarmos na colocação de Bachelard, que diz que o processo de construção dos conceitos científicos é produzido em uma dialética histórica de concretização do abstrato.

Percorramos agora, juntos, o caminho da crítica que Foucault faz ao continuísmo na História em sua *Arqueologia do Saber*, de modo a entender melhor o que isso significa.

Associada à sua crítica do continuísmo na História está a crítica à idéia da categoria do Sujeito entendida como unidade, pois o continuísmo pressupõe um sujeito marcado, coerente - uma síntese - que esteja caminhando uniformemente pela via linear da História. Se assim pensarmos, estaremos olhando para as Ciências de modo a buscar um fio vazio - o conhecimento - que vai sendo preenchido com o passar dos tempos, pois o saber científico vai se aprimorando. Porém, na realidade, é o tempo que produz seu problema! Uma ciência não complementa até o saturamento (a totalização) uma falta, uma lacuna de conhecimento. Uma Ciência, ao contrário, construída segundo as Condições de Produção de uma dada época é que produzirá seu problema e dele tentará dar conta. Sendo assim, na Ciência não há precursores, mas sim uma **filiação** de idéias: a História se dá através de rupturas - sob a forma de desdobramentos.

É nesse sentido que Foucault liga intrinsecamente a noção da História com a de Sujeito, pois só uma história sendo pensada como continuidade pode pensar um sujeito (seja ele individual ou coletivo) enquanto unidade. Só um Sujeito coerente e Uno pode caminhar em uma seqüência histórica linear.

Indo mais além, Foucault nos mostra que não podemos, igualmente, considerar - como faz Bachelard - o objeto de nossa análise como sendo ele próprio o obstáculo necessário para que a história se dê. Se assim fizermos, estaremos recaindo no mesmo erro de pressupor um Sujeito-Uno e uma linearidade histórica. Pois, ao colocarmos no objeto a mudança, a ruptura, ou seja, ao pormos nele a concretização de um erro, de um equívoco, estaremos pressupondo a existência de um objeto correto a ser alcançado! Ao contrário de colocar no objeto o fato da mudança, devemos colocá-lo na percepção do erro. É no momento da percepção que as reestruturas estão se dando, é o momento em que a "perspectiva teórica" está se alterando e, neste movimento, vai-se construindo - em um processo dialético - um "novo" objeto de análise.

Essas mudanças, como já frisei diversas vezes, não levam a uma completude - isto é apenas uma ilusão necessária. O nosso trabalho é, na realidade, olhar para estas e perceber o que se alterou para fazer de uma Ciência, um erro. Ou seja, é olhar para este "tecido de erros" que sintetiza o caminho descontínuo - porém estruturado - da história das Ciências. É olhar para aquilo que em um determinado momento perdeu seu estatuto de cientificidade, tornando-se ideológico - aquilo que perdeu sua legitimidade.

É preciso, pois, buscar na materialidade da linguagem, no Discurso, a história da Gramatização - dando sentido aos fatos, já que estes reclamam por eles, pois que Paul-Henry tão bem afirma que a História só existe porque os fatos reclamam sentido! (1984).

Assim sendo, é preciso que, neste nosso trabalho, olhemos para a escola sempre de um modo histórico, percebendo suas relações sem esquecer, no entanto, que estas são produzidas sob determinadas condições históricas. Estarei falando sobre um perfil de sujeito-autor atual, mas pensando nele como produzido historicamente - essa é uma mudança qualitativa fundamental. Todo o material que está em circulação no contexto escolar ou que incide no contexto escolar também assim tem que ser pensado!

CAPÍTULO II

Um Encontro : Diacronia e Sincronia

1- A Memória Histórica e os Sentidos

Uma análise discursiva precisa pensar seus fatos como funcionamentos constitutivamente históricos. Ou seja, não há como pensar a autoria sem entendê-la como uma forma que se constitui historicamente. E a história efetua-se, materializa-se, atualiza-se em todo funcionamento. Por isso é preciso irmos em busca da memória discursiva - que é histórica - para entendermos a atualização da função autor.

Uma noção que tem sido trabalhada pela Análise do Discurso é a do **Discurso Fundador**. Noção esta de fundamental importância para o desenvolvimento da análise sobre a função autor atual no Brasil.

A categoria do Discurso Fundador não pode ser definida *a priori*, ele é constituído e delimitado no processo da análise, funcionando como referência básica para a constituição do imaginário de um país. É a fala que transfigura o **sem sentido** em sentido (Orlandi, E. 1993).

O processo de transfiguração baseia-se no posicionamento de que as idéias não têm uma origem, nem um lugar fixo, elas estão em contínuo jogo de deslocamento, num processo de *cópia, simulação, diferença*. Esse jogo é determinado pela história. É na história que vão se construindo os lugares de significação, os lugares das idéias. Esses lugares vão se configurando a partir da relação linguagem/pensamento/mundo, calcada no efeito de sentido (ideológico) de referencialidade direta língua/mundo - o efeito de objetividade e de concretude dessa referência. Este processo todo nada mais é do que o da organização dos sentidos (Orlandi, 1993).

É preciso, pois, perceber quais são os lugares que foram delineados para os sentidos: o lugar das idéias é o ponto fundamental para o analista do discurso.

E, no nosso caso, cabe-nos analisar quais são os lugares que foram construídos para a função da autoria e buscar entender como estes estão funcionando atualmente. É, portanto, trabalhar com a memória histórica e seus efeitos no cotidiano.

Dizer que um Discurso é fundador, não é dizer que ele se instaura num espaço vazio: ele faz do não-sentido, sentido, instaurando-se onde outros sentidos já se instauraram, produzindo uma "nova ordem dos sentidos" (Orlandi, 1993). Este trabalho consiste, inclusive, na utilização dos "retalhos" dos sentidos que serão deslocados.

Aqui vale lembrar a noção de Dêixis Fundadora de Maingueneau (1987:45):

"a(s) situação(ões) de enunciação(ões) anterior(es) que a dêixis atual utiliza para repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade (...). Uma FD^a só pode enunciar de forma válida se puder inscrever sua alocação nos vestígios de uma outra dêixis, cuja história ela institui ou "capta" ao seu favor".

Uma das características fundamentais do Discurso Fundador é o efeito do "sempre-já-lá" - evidente e familiar - em função de instalar-se na (efeito de) memória permanente (sem limite).

Vemos ,portanto, que o Discurso Fundador instaura uma **memória histórica** discursiva que repercute seus efeitos continuamente pela linguagem.

Podemos dizer que a memória é um espaço dos efeitos da lembrança, do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações de sentidos em um dado processo discursivo" (Courtine, 1981 e Serrani, 1991). O papel da memória histórica seria, então, o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura. Ou ainda, vista deste ângulo, "à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre o passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social" (Mariani, B. 1993:41).

É por isso que a noção de Dêixis Fundadora tem papel fundamental na análise do discurso fundador, já que se constitui em coordenadas históricas do tempo, espaço e posição de poder que articuladas constroem uma estrutura de enunciação (fatos lingüísticos/fatos polêmicos) (Souza, P 1993). É na estrutura de enunciação que apreendemos os sentidos, portanto entendendo o Discurso como **acontecimento**.

Para Pêcheux (1990), o acontecimento discursivo é o ponto de encontro entre a **atualidade** e a **memória**. É a presença constitutiva de uma memória histórica na atualização enunciativa - ao falarmos, trazemos junto a memória. Ainda segundo Pêcheux (1990b), a condição básica para a enunciação é a existência de um "corpo social-histórico" de traços discursivos que constituem o espaço da memória na sua cadeia enunciativa.

A enunciação é, pois, um acontecimento de linguagem - portanto perpassado pelo interdiscurso⁵ - que se dá como espaço de memória no acontecimento (Guimarães, E. 1993).

2- O Sujeito na História , História no Sujeito

Pensando na importância, até aqui colocada, da memória na constituição dos sentidos, trago à luz de discussão o trabalho de Claudine Haroche (1975), o qual traz ganhos fundamentais para a AD e para minha análise por demonstrar a relação da gramática e da história (esta não vista cronologicamente). Sua linha de argumentação é da análise dos efeitos conjugados da história e da ideologia na gramática no que diz respeito às noções de elipse, determinação e subjetividade.

Seu projeto visa analisar os pressupostos que fundamentam as formas de resolução e de descarte quanto às noções de ambigüidade, incisa e elipse , já que estes nos mostram a relação entre forma-sujeito, modos de assujeitamento, gramática e história. Isto porque a tese do discernível (a determinação) e da falha (a elipse) levantam necessariamente a questão das relações entre escritura

⁵ A relação da língua é com o interdiscurso e não com a situação em si. Ou seja, a exterioridade é constitutiva.

(formalismo, simbolismo), sujeito e história - tese que veremos saltar aos nossos olhos ao passarmos pela argumentação de Haroche.

Falar que sintaxe, sujeito e ideologia (história) apresentam uma relação rica para ser analisada, significa dizer que o sujeito determinado pelas relações ideológicas de sua época se evidencia no efeito, ou não, de transparência e controle sobre a sintaxe.

A autora trabalha com uma análise diacrônica que busca compreender os diferentes modos de assujeitamento do indivíduo ao poder coercitivo e, portanto, os diferentes modos de se conceber a linguagem e diferentes modos de funcionamento da forma-sujeito.

Sua viagem começa no século XII e vai até os séculos XVII e XVIII para depois confrontarmos-nos com o funcionamento atual da ordem discursiva.

A autora parte da própria noção de individualização dos sujeitos trabalhada, cada qual a seu modo, por vários autores (entre eles Foucault, Pêcheux, Legendre, Poulantzas). Guardando suas diferenças, todos falam-nos do **poder**, do **Estado**, do **direito** como coercitivos do sujeito, insinuando-se nele de modo discreto: o que Foucault denomina de "Governo pela individualização". O que interessa-nos, sobremaneira, é o fato de que o processo de individualização apresente como um de seus principais alvos a **evidência** do sujeito: este tem de ser reconhecível, apreensível, visível - é o princípio da visibilidade que isola cada sujeito de todos os outros. E esta é sem dúvida uma das características mais exigidas na função-autor.

Nesse sentido é que Haroche vê a gramática como um monumento possível de identificação dos mecanismos de coerção do sujeito. Nela (a partir de um movimento histórico) assim como em tudo, o sujeito tem que ser UNO. Temos um excelente exemplo desse processo ao observarmos o poder que a gramática exerceu na época da unificação das línguas quando da constituição das nações. A tentativa de normalização das línguas faz parte dos mecanismos de individualização, já que a unificação de nações como França, Itália, etc precisaram de uma língua para instituírem para si uma **identidade**.

Os mecanismos de determinação que são tão exigidos nas gramáticas são um elucidador exemplo de individualização para a autora, pois procuram fazer

da língua e do sujeito transparentes, discerníveis, desambigüizados - perfeitamente legíveis.

É interessante e rico remetermo-nos a Payer (1993) que, em sua tese de mestrado, trabalha com o fato de que quanto mais elementos de determinação são usados na língua mais indeterminado se faz o discurso. Vemos como a língua tem espaços de ruptura que não são percebidos por nós, pois no lugar onde o poder, a ideologia querem conseguir, por excelência, o indivíduo discernível, é onde este se dissente!

Assim, quando na escola, o aluno não consegue controlar seu uso de dêiticos, ou dos pronomes demonstrativos que auxiliam na coesão textual, tornando o texto confuso, podemos perceber que há o funcionamento de um sujeito que ainda não entrou totalmente nas rédeas ideológicas que exigem transparência e desambigüidade (será que existe este sujeito?!). Vamos percebendo que o problema da não adequação do texto do aluno à forma considerada correta do "bem dizer" é de outra ordem que técnica ou cognitiva! Não quero dizer com isso que o problema é só ideológico e, portanto, não precisamos mais de professores pensando no seu modo de "dar aula", de ensinar! Só é necessário que retiremos nossos olhos de mecanismos tecnicistas para pensar a linguagem em sua complexidade.

Fica-nos claro, então, que a caça incessante à ambigüidade e a tudo aquilo que pareça "zona de sombra", nascida de uma ruptura na linearidade do discurso (que quebra a coerência e a coesão desejadas veementemente), faz parte da exigência de legibilidade. É interessante notarmos que tudo o que possa evidenciar a dissensão do sujeito e a pluralidade dos sentidos tem de ser banido da linguagem, sendo considerado como uma problema gramatical ou estrutural. Mas é igualmente bonito vermos que o sujeito escapole - na sua divisão - por reentrâncias destas coerções, pagando, contudo, um preço caro por isso: não é considerado detentor do "Bem dizer"- ele não é reconhecido como autor! Vemos, ainda, que os mecanismos tidos pela gramática como saneadores da inilegibilidade (como a determinação), nem sempre produzem o efeito desejado, pelo contrário.

É de fundamental importância que percebamos o funcionamento de todo este processo: a determinação como mecanismo de coerção em busca da individualização. Os processos coercitivos embutidos na determinação provocam apenas um efeito aparente de autonomia do sujeito. Ao mesmo tempo que a

determinação funciona como uma exigência de ordem, ela é também um privilégio acessível a um pequeno grupo e negado à grande maioria: somente quem se engendra nesta exigência de ordem sem rupturas (aparentes!) é que tem o direito à linguagem, a se expressar através dela e nela buscar informações. O direito à interpretação está diretamente vinculado ao modo de adequação do indivíduo às exigências normativas. A determinação na gramática estabelece, nas palavras de Haroche, o "**privilégio da interpretação**".

Pode parecer um paradoxo tal funcionamento, já que estamos colocando que a Determinação, ao mesmo tempo que é coercitiva, se constitui em um privilégio. Mas não podemos perder de vista que estamos falando de linguagem, e esta, perpassada desde sempre pela ideologia, apresenta-se em um funcionamento que nos deixa perplexos mesmo! É apenas quem conseguiu inserir-se dentro das exigências de legibilidade de seu dizer e, portanto, da visibilidade do seu ser, que tem o direito à interpretação porque parece estar sendo controlado pela linguagem, ao mesmo tempo que todos o sabem e o vêm como controlador da linguagem. Só tem aval a interpretar quem estiver sob o domínio do UNO.

Podemos construir um quadro conseqüente desse processo: há aqueles que não conseguem entrar no jogo da determinação, ficando à margem, marcados pela não capacidade de domínio de linguagem e, portanto, sem poder interpretar, já que se mantêm na repetição formal; há aqueles que entram no jogo e têm as portas abertas para espaços interpretativos; e há aqueles ainda que não entram no jogo da visibilidade, apesar de saberem do jogo (não com toda clareza e exatidão, mas o sentem), e brincam com essa exigência coercitiva, brincam com a linguagem.

Sigamos, agora, a análise diacrônica do modo de formação e funcionamento da noção de determinação na gramática para entendermos melhor sua relação com os diferentes modos de assujeitamento dos indivíduos e suas diferentes formas-sujeito.

Como o período escolhido pela autora é do século XII até o século XVII, é interessante nos determos um pouco sobre alguns funcionamentos de contexto histórico. Façamos, pois, nossa viagem.

Podemos dizer que tanto o século XIII como o século XVI são épocas que sofrem uma profunda convulsão na ordem religiosa. A passagem do século XV para o século XVII é marcada pela crise da "dupla verdade": a fé e a razão

(origem divina do saber X origem humana fundada no exercício da razão). Já no século XVII, nós temos os processos pedagógicos (marcadamente religiosos) sofrendo os efeitos de uma profunda tensão gerada, desde o século XIII, pela relação entre um *sujeito religioso* submetido aos dogmas religiosos (caracterizado por uma aversão ao lucro, à luxúria) e pela *expansão econômica* que começa a produzir uma outra forma-sujeito.

O **Direito**, com a expansão econômica, toma a frente do religioso, resultando no processo de formação de um sujeito de direito que é *devedor* em contraste com um sujeito religioso que se *submete*. O sujeito devedor tem livre arbítrio, porém deve uma série de responsabilidades. Há na história do sujeito, pois, uma tensão contínua entre a autonomia - efeito de - do sujeito e sua total submissão. No decorrer da história apresenta-se a nós um sujeito cada vez mais individualizado em função de uma primazia da verdade racional em oposição à verdade dos dogmas religiosos. Contudo, a idéia de inefável, de indizível não deixará de caracterizar o sujeito, com exceção do século XVII para XVIII em que o cartesianismo e racionalismo tomam uma dimensão política tal que a crença na transparência da verdade, através da razão, ganha uma onipotência absoluta.

A mudança de relação e função do *sujeito religioso* para um *sujeito de direito* deve-se muito às mudanças na ordem econômica. Se antes tínhamos senhores e servos que se relacionavam por intermédio da ordem religiosa (relação pessoa a pessoa), já no século XII e XIII temos, progressivamente, uma relação que se dá em função de um engajamento puramente pessoal, estabelecido com base em direitos e deveres produzidos por uma dependência econômica. Atribui-se uma maior importância ao sujeito. Ele se faz livre para "obrigar-se"! Não só nas relações de vassalagem, mas também nas cidades, vamos percebendo mudanças de relações quando há a constituição de profissionais ganhando o direito de oferecerem um serviço autônomo.

O progresso do jurídico sobre o religioso toma a forma de um problema da língua, especialmente dentro do debate conflituoso entre Jansenistas e Jesuítas. A partir do século XVI vai se demarcando a passagem tácita do Discurso Divino com a propriedade da ambigüidade para o Discurso Jurídico. Ou seja, a detenção do saber vai mudando de mãos.

A tensão entre Jansenistas e Jesuítas se deve à discordância de ambos em relação à questão da ambigüidade e sobre a questão da relação do sujeito

religioso com Deus: sua autonomia, seu livre-arbítrio, suas formas de assujeitamento.

Os Jesuítas vêem na ambigüidade uma propriedade do discurso divino, transponível (passível de) ao discurso humano, possível de servir, algumas vezes, aos designios de política religiosa.

Entenderemos melhor esse debate analisando os exercícios pedagógicos religiosos, que se constituem em uma fonte riquíssima para apreendermos as diferentes modalidades de assujeitamento do indivíduo em relação, particularmente, à *letra* e ao *texto*. Modalidades estas que se alteram com a abordagem lógica do sujeito. As mudanças de um sujeito religioso para um sujeito de direito incide, naturalmente, na relação deste sujeito com o texto.

A *LECTIO* é o exercício pedagógico que funcionava até o século XII. Basicamente diríamos que a *Lectio* consistia no exercício de recitar o texto divino que, para tal tarefa, é aparentemente transparente e inteligível. Porém, este é hermético e assim tem que se apresentar já que é divino. Pode parecer um outro paradoxo esse discurso religioso ser caracterizado pela ambigüidade ao mesmo tempo que, na *lectio*, os textos se apresentam como unívocos. Mas é exatamente em função da sua proposta não ser a de ler - "interpretando" - mas somente recitando, num exercício mnemônico, que o aluno não pode ter acesso à verdade divina. Assim, desfaz-se o paradoxo de termos a verdade divina inacessível, hermética, e o texto recitado, transparente. A pedagogia religiosa dos medievais é marcada, portanto, profundamente pelo princípio da *não-contradição*, caracterizada por uma subordinação completa do sujeito ao texto e ao dogma. Evita-se obrigatoriamente toda e qualquer ambigüidade. Porém o texto religioso, a verdade divina é ambígua, cabendo a um grupo específico interpretá-la: aos outros cabe somente a repetição.

Tal funcionamento remete-nos, necessariamente, ao trabalho de Pêcheux **Ler o Arquivo Hoje** (1981), em que ele nos demonstra haver na nossa sociedade um processo de divisão social do trabalho da leitura. Para este, articulam-se historicamente, dois modos de relação com os sentidos - o modo literário e o científico. Sendo que estes dois são sobredeterminados pela divisão existente entre um corpo social que tem direito à interpretação (atribuir sentidos) e um corpo social que só pode exercer o trabalho divino de sustentação do sentido estabilizado - sob a forma do efeito do "sempre-já-lá". Os primeiros são os **intérpretes** e os segundos são os **escreventes**. Estes põem em funcionamento a

administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito de literalidade da linguagem (Orlandi, 1993).

Sem entrar ainda nos detalhes de cada uma das outras formas de exercícios pedagógicos, interessa-me ressaltar um certo paralelismo. Na *Léctio*, nós temos a **explicitação** e a **naturalização** da proibição do *direito da interpretação*: a leitura se dá como uma recitação que trabalha mnemonicamente a repetição. No nosso caso atual, há vários momentos em que verificamos a interdição ao gesto interpretativo. O que muitos podem me questionar é que há claras e nítidas diferenças entre os "exercícios pedagógicos" atuais e os do século XII, em que o texto é sacralizado e estabelece uma série de relações religiosas com o sujeito que a ele é assujeitado. Não negarei jamais tais "acusações brandosas". Há de fato inúmeras diferenças. Mas julgo ser de importância "sagrada" percebermos que, na análise que faço, o que interessa não é o **método em si**, mas os pressupostos ideológicos que sustentam esses métodos. Não interessa para este tipo de análise saber das intenções, do explícito, interessa-nos perceber o funcionamento. E apesar de os discursos pedagógicos atuais terem, na sua grande maioria, um "quê" de **interacionistas** e tudo o que nisto está implicado, é preciso que percebamos que - de modos diferentes - todos esses exercícios produzem quase sempre o mesmo efeito: não há espaço interpretativo. É preciso percebermos que atos diferentes não implicam, necessariamente, em gestos diferentes, e, conseqüentemente, em efeitos diversos. (Distingo "gesto" de "atos", pensando o primeiro como **práticas ideológicas** e o segundo como **produções**).

A partir do século XII temos a *QUAESTIO*. O sujeito começa a se colocar no lugar de **leitor**, cabendo-lhe tirar toda a ambigüidade do texto que lê. A questão proposta ao texto ainda não é um pedido de esclarecimento, é antes de tudo uma confissão de humildade por parte do leitor. Mas de qualquer forma podemos observar que, se por um lado começa a surgir a função de leitura que "limpa" o texto, há também uma certa função autor sendo mobilizada já que a esta começa a ser imputada a responsabilidade de escrever um texto claro. O problema de compreensão ainda não se encontra no texto, mas no leitor. Mas a responsabilidade já existe por parte do autor. Não se coloca em questão, portanto, o valor do texto.

Na *DISPUTATIO* (século XIII) entra em jogo o questionamento de qual a melhor leitura para um determinado texto. Reconhecem-se falhas produzidas ou

pelo leitor ou pelo autor: um dos dois é o responsável pela não constituição do sentido - ou quem quer apreender ou quem quer expressar. Tal questionamento já causa um certo embaraço, o que vem a demonstrar uma certa manifestação da vontade, do desejo do sujeito que começa a aparecer - autor e leitor. Começa também a haver um escalonamento da qualidade de diversos autores baseado no "julgamento" do leitor. É preciso salientar que todo e qualquer problema apresentado pelo texto compete, necessariamente, à técnica do autor. O conteúdo sagrado é preservado em sua infalibilidade!

Verificamos, então, uma certa correlação entre as mudanças de modos de leitura até aqui apresentados - em que cada vez se abre mais espaço para o questionamento e a busca pela desambigüização através de leitura - e a exigência feita ao sujeito autor de um texto coerente/coeso. Quanto mais cabe ao leitor a limpeza do texto, mais cabe ao autor que este (seu texto) esteja, desde sempre, impecável.

Nesse funcionamento, característico da *Disputatio*, percebemos que, ao mesmo tempo que entra em jogo uma diferenciação entre o texto divino e o sujeito que o escreve - este passível de crítica - , temos a crítica calcada na *técnica* e não no *conteúdo* do texto. Realço esta característica pois, atualmente, por mais que se critique o texto do aluno também quanto ao desenvolvimento, as resoluções didáticas são mais freqüentemente baseadas em técnicas: como fazer o aluno adquirir o bom português e sua boa expressão (não estou aqui a ignorar os vários projetos existentes que tentam aumentar o "conhecimento de mundo" dos alunos sobre os quais discutirei mais tarde, mas não podemos negar que a grande incidência é de métodos baseados na técnica).

A *DETERMINATIO* surge em função da contradição ser impossível e impensável no plano doutrinal. Assim, através deste exercício, apesar de haver contraditórias respostas a uma mesma questão, a autoridade estipula uma verdade e nesta não há espaço para contradições. Cabe ao mestre escolher uma "versão" e colocá-la como a verdadeira. Nesse funcionamento, a força da razão já começa a se impor como a provedora das verdades absolutas. A verdade passa a ser ligada diretamente à competência lingüística, já que a lógica característica do controle sobre a linguagem é a que permite evidenciar a existência de uma hierarquia, ou ainda, de um escalonamento da verdade, diretamente ligada à competência desigual de sujeitos leitores e autores. Ou seja, quem melhor controla a linguagem - através da lógica - mais detém a verdade.

Falha material, falha de raciocínio. Tanto faz onde se coloque a falha, fica-nos claro que a contradição nasce dos limites do sujeito. O discurso sagrado - o conteúdo - é infalível.

Essa característica faz-nos remeter, necessariamente, à nossa época em que, de certo modo, acredito que estejamos mitificando as idéias, o conteúdo, em detrimento do sujeito: o que faz com que haja, repetindo-me mais uma vez, a supremacia da técnica.

Não se coloca, normalmente, que o problema de um texto que "não funciona" provenha do fato de que os sentidos que lá estão não pertencem à produção do sujeito-autor, eles não lhe fazem sentido. O problema está, freqüentemente, na falta de técnica do sujeito para bem utilizar a sua linguagem e na falta de vivência no mundo para dizer a verdade sobre este. Mitifica-se assim, como nos séculos passados em que tínhamos um sujeito religioso, o **sentido e a linguagem**. A língua já não é mais divina, mas funciona como tal.

Não há como negar que a vivência dos alunos - especialmente os mais elitizados - é cada vez mais restrita e pobre em função de vários motivos que não cabem ser aqui discutidos, mas eu acredito que colocar neste fato ou na técnica lingüística os motivos principais para a "má produção" de textos, segundo os quesitos oficiais, é um equívoco. Para mim, tese que defendo em vários pontos do meu trabalho, o motivo maior é a tentativa de substituições de linguagem que produzem sentidos sem sentido para os sujeitos (sejam eles alunos ou professores no caso da escola).

Os diferentes exercícios pedagógicos refletem diferentes modos de assujeitamento do indivíduo. Porém, estes significam diferentes modos de relacionamento entre sujeito e texto, sujeito e signo, sujeito e letra, e não diferentes modos de relação com o "saber". O saber continua mitificado, seja sob a forma do divino, seja sob a forma da razão/lógica.

Atualmente, abre-se espaço para o questionamento, sem dúvida, mas nós continuamos a ver professores ditando, após exercício de reflexão, a verdade mais correta, lógica, provida de fundamentação. O mecanismo continua sendo o mesmo: percebem-se as ambigüidades (no processo de leitura), limpa-se o texto e o professor "fornece" a melhor leitura (calcada em uma boa argumentação objetiva). E no caso da produção escrita, o professor "limpa" o texto do aluno,

deixando-o objetivo e capaz de comunicar uma verdade unívoca e transparente; ou pelo menos tenta fazer isso do texto do aluno (!).

Voltemos a Haroche. Com a progressiva expansão do indivíduo frente à verdade divina, as autoridades religiosas começam a ficar com medo desse sujeito teoricamente livre para comentar e interpretar o texto. A necessidade de controle dessa pretensa liberdade não tarda a vir. O medo que sentem os mestres provem da própria prática da *Disputatio* que, inicialmente, tinha como objetivo reforçar o dogmatismo, mas em função do movimento dos sentidos nas práticas dos exercícios, permitiu a abertura para a crítica do texto. Assim, no século XIV, a autoridade religiosa reage, estabelecendo tratados especiais sobre a arte de defender e opor-se a uma tese. Surge a "ARS Obrigatória" tentando fechar o espaço que começou a ser mais evidentemente aberto no século XII pela prática da *Quaestio*.

Concorrente à tentativa católica de controlar a leitura dos textos, a Reforma Protestante (século XVI) vem para abalar a relação entre sujeito e texto. Questionando a autoridade do papa e do clérigo de serem os únicos intérpretes da escrita, Lutero coloca em primeiro plano o fiel, sustentando que a submissão do cristão deve ser à escritura e não à leitura do papa. Nessa posição, o sujeito tem acesso à "significação" da Escritura, o que exigiria um conhecimento aprofundado da língua. O privilégio do indivíduo, em detrimento da instituição religiosa, preconiza e anuncia o individualismo burguês do século XVIII para o XIX, a liberdade do indivíduo conjugada ao culto da pátria. É um verdadeiro manifesto que conduzirá à idéia de não determinação do sujeito.

O Humanismo aparece assim, simultaneamente, como a expressão da dominação progressiva do sistema jurídico sobre a ordem religiosa, e como conseqüência de crises sucessivas que enfraqueceram a ordem religiosa. Em função da crítica sistemática dos textos e da autoridade pela insistência sobre o papel do sujeito, o Humanismo da Reforma parece, incontestavelmente, fazer progredir a idéia de liberdade e, portanto, de individualização.

Porém, ao mesmo tempo, em que o Humanismo abre o espaço da indeterminação para o sujeito, ele transfere o assujeitamento do religioso à escritura para uma oposição entre o Homem e a "letra". A inacessibilidade que havia antes entre o indivíduo e a palavra divina, movimenta-se para o confronto entre o homem e a linguagem. Entendamos: o homem antes era determinado pela palavra divina - aí encontrava-se seu assujeitamento. Com o Humanismo, o

homem livre passa a significar o *homem não determinado*, portanto, informe ondulante, diverso: cada homem é particular (Montaigne). O Hermetismo que se situava na letra divina passa a ser característica do homem e a letra passa a se apoiar no rigor, na precisão, na transparência - na razão. A língua não é mais para ser questionada em seu Hermetismo, este vem do homem que a utiliza; ela é via de comunicação. Basta, então, entender a língua para se submeter.

Dessa nova relação surge um novo modo de assujeitamento: para se fazer entender é preciso ser objetivo. Quando se abre o espaço para o indivíduo, abre-se espaço para a não-determinação que incorre em não-compreensão. É na língua, através da língua, que o indivíduo pode se expressar, fazer-se falar, desde que se assujeite à objetividade desta, sem deixar que o subjetivismo tome conta da língua, fazendo desta indeterminada e, portanto, ininteligível: abre-se um lugar, mas tem que se fechar outro - o movimento é contínuo!

No aparelho jurídico, pois, a língua passa de ininteligível - que era quando sagrada - para inteligível e objetiva, aparentemente.

No século XVI, na França, segundo Haroche (idem), é feita a promulgação do Édito de VILLERS-COTTERETS que decretava que todos os atos de processos seriam redigidos em francês e não mais em Latim, com a justificativa de que tudo o que diz respeito ao jurídico não pode ser vítima de dupla interpretação - todos têm que usar uma só língua do modo mais acertado possível para que o texto seja claro, sem dúvidas. Este é mais um dos movimentos da crença na objetividade e transparência da linguagem quando bem administrada, é lógico.

O Édito de VILLERS-COTTERETS acarreta um problema de ordem prática: como os processos jurídicos de qualquer espécie iriam ser escritos em Francês, faz-se necessário intérpretes de Francês para os falantes de diversos "patois" (línguas faladas por grupos diversos na França, discriminadas desde a unificação da nação francesa). Com isso, a ambigüidade (problema de não-determinação) coloca-se no século XVI como um problema da Língua que pode ser sanado por mecanismos lógicos (já que são línguas em confronto).

Uma citação por demais esclarecedora (parte do mandato de Viller-Cotterets de 1539):

"E a fim de que não haja causa de dúvida sobre a inteligência dos ditos decretos, nós queremos, ordenamos, que eles sejam feitos e escritos tão claramente que não possa haver nenhuma ambigüidade, ou incerteza, nem dê lugar a interpretação" (grifo meu) (citado por F. Brunot **Histoire de la langue française (des origines à nos jours)**, H.L.F., A. Colin, Paris, 1966, T. II, Pg. 30 in apud. C. Haroch op. cit)."

Quando há uma língua pura, sem mistura de vários "patois", e é utilizada com objetividade, não há chance de interpretação, já que transparente; não há lugar para incerteza, já que objetiva e direta. Portanto, qualquer problema de interpretação, de dúvida, está sendo causado por um sujeito incapaz de controlar a língua. A língua evidencia a "inteligência" ou, *falta de*, do sujeito.

Vale colocar que os "usuários" da língua se apercebiam do aparente paradoxo que existia nesta exigência pela clareza dos atos jurídicos, já que estes eram escritos de modo que muitos poucos entendiam, mas estes apresentavam a "interpretação", sem sombra de dúvida!

Montaigne faz o seguinte comentário:

"por que nossa língua comum tão fácil em qualquer outro uso, torna-se obscura e ininteligível em contrato ou testamento?"

Os processos jurídicos, considerados pelos juristas claros e nítidos, eram herméticos para os leigos, assim como a escritura do século XII.

E não é isso que ocorre hoje também? Discursos que funcionam à base do hermetismo. O próprio discurso jurídico, o discurso dos médicos, o discurso acadêmico, o "economês"... Mas mais do que isso, percebo que, na escola, o discurso do professor e dos livros que ele utiliza - quando não são extremamente banalizantes e banalizados - apresentam-se ao aluno com um certo grau de estranhamento. Tal ininteligibilidade produz efeitos na relação de leitura em que o sujeito se coloca passivo diante da interpretação ("determinado"!?) do professor; como também há efeitos na escrita, em que o aluno se vê na responsabilidade e obrigação de repetir formalmente a prática discursiva escolar à qual ele tem "acesso" (contato), mas naturalmente não consegue inserir-se nela, já que esta não lhe faz sentido. O hermetismo garante a sacralização, que garante a inacessibilidade, que garante a não crítica. Por isso, considero este pretense

paradoxo apenas como aparente. A língua que tem que ser clara e objetiva só o é para certos leitores e autores que sabem e conseguem entrar no jogo. Jogo, porque todos sabemos que o direito, por exemplo, faz-se em cima de "interpretações possíveis da lei". Assim ganham a vida os nossos advogados, não é?

Bem, antes o discurso podia ser hermético porque era divino. Quando a lógica começa a tomar espaços, os próprios jesuítas começam a querer se manter no poder através de novas práticas que os isentam de qualquer crítica de lógica. E é através da disputa travada entre jesuítas e jansenistas no século XVII que temos a exigência por parte dos primeiros de que a língua, sendo um instrumento de comunicação, deve ser utilizada no texto "sem ambigüidade e/ou equívoco", tudo que nela esteja deve ser "claro, fácil", e "cada palavra de um período deve ser tão bem colocada a ponto de não haver necessidade de intérprete para saber seu sentido" (trechos extraídos dos discursos do Jesuíta Bouhours (1874)).

Tal exigência não veio a ser realçada aqui à toa, pois ela demonstra que esta necessidade obcecada pela precisão dos termos, pela pureza da língua, busca evitar a reflexão e, portanto, a interpretação. Mais do que isso, como nos diz Haroche, Bouhours busca a negação do intérprete. Vemos o processo que se dava na *Léctio*, em que a recitação tinha que se apresentar como a leitura de um texto limpo e claro, apesar de hermético, transpondo-se para a cobrança da escrita do século XVII. Ou seja, assim como a recitação era um exercício de humildade perante o texto sagrado o qual não apresentava acesso ao seu sentido, somente permitindo a sua repetição mnemônica, a escrita é também cobrada em sua transparência e objetividade e, portanto, cobra-se que seu funcionamento gere a inacessibilidade ao autor. O autor tem que se colocar como inacessível. Quando o texto remete (teoricamente) a questionamentos de sentido, para os jesuítas - será só para eles? - não há interpretação possível, pois o texto não permite: ele se evidencia. É como se o questionamento fosse produto da dificuldade estrutural do entendimento e não dos sentidos que se constituem em um dado texto. É a autoridade do autor que está funcionando nesse processo: se você detém o poder da língua clara, objetiva, fácil e transparente, então ninguém, absolutamente ninguém, pode lhe questionar, pois não se questionam os sentidos e sim a estrutura (ambigüidade, por exemplo). Se há ambigüidade, o autor deve ser questionado no seu dizer. E quantos alunos têm esta autoridade?!

Volto novamente a realçar a tensão entre Jesuítas e Jansenistas, provocada em razão dos primeiros se interessarem pelos aspectos institucionais da gramática que visa assegurar e reforçar a subordinação do sujeito ao texto, em oposição aos outros que se interessam por um sujeito que às vezes se autorize a reflexão e a interpretação, apesar do discurso divino continuar hermético, indicando a submissão do Homem a Deus. Realço isto porque, no nosso Brasil colônia, quem veio para nos catequizar e salvar nossas almas foram os Jesuítas. Jesuítas que concebem a gramática como totalmente desambigüizada e desambigüizadora, visando um sujeito transparente, responsável (no sentido verdadeiramente jurídico) por seus desejos. Por isso percebemos nos jesuítas uma relação com a língua e a Gramática que se constitui, mais do que um problema religioso, num problema de política religiosa e de política propriamente dita.

As duas citações abaixo esclarecem muito sobre divergências e crenças dos Jesuítas e dos Jansenistas.

“Eu gostaria que aqueles que escrevessem procurassem não somente se fazer entender, mas que o fizessem de forma que não pudéssemos deixar de entendê-los; e que a expressão fosse tão clara, que ela impressionasse o espírito do leitor (...). Como não falamos a não ser para entender, eu queria que, no discurso, jamais houvesse ambigüidade ou equívocos, que tudo aí fosse claro e fácil, que lendo um livro compreendêssemos de início o que lemos, sem sermos obrigados a ler duas vezes a mesma coisa para compreendê-la; que nada fosse difícil, e que cada palavra de um período fosse tão bem colocada que não tivéssemos necessidade de intérprete, nem mesmo de reflexão para deslindar o sentido.” (Grifos meus) (Bouhours, Doutes sur la langue française 1674, Slatkine Reprints, Genève, 1972, p. 185).

O Jansenista **M. de Saci**, discordando de Bouhours vê nos excessos de clareza a possibilidade de se ir contra a obscuridade e hermetismo desejados pelos textos divinos:

“E Deus até aqui quis que sua palavra ficasse envolvida de obscuridade. Não estaria eu sujeito a temer que seria resistir aos desígnios do Espírito Santo dar, como eu procurei fazer, uma versão clara e talvez bastante exata em relação à pureza da

linguagem? (...) mas eu não posso dissimular para mim mesmo, que procurei tornar a escritura clara, pura e conforme às regras da gramática; e quem pode me assegurar que este não é método diferente daquele que aprova ao Espírito Santo escolher?" (M. de Saci dialogando com Fontaine, citado por Sainte-Beuve, P.R., liv. II, cap. XVIII, t. II, p. 364)."

Para os jesuítas há que haver a determinação dos sentidos: como se a palavra e a coisa fossem coincidentes.

Vejam um exemplo de crítica feita pelos jesuítas:

" ' Tendo sabido, ao mesmo tempo, da derrota de seus generais pelos judeus, (...)', ainda que o sentido seja que ele soube que os generais tinham sido derrotados pelos judeus, a expressão leva a pensar que ele soube pelos judeus da derrota de seus generais" (D. Bouhours, pg. cit. 185).

Alguém já ouviu este tipo de crítica feita a textos escolares de hoje?! Crítica das mais freqüentes - à ambigüidade causada pela má colocação de um complemento - e que se coloca como evidenciadora do mau controle por parte do aluno de sua língua materna: a ambigüidade só poderá ser desfeita neste caso pelo contexto ou pelo Bom Senso (Noção também complicadíssima de ser tomada tão naturalmente). Assim, vemos mais uma vez que a cobrança por um texto "limpo" não é de hoje, como também estruturas de articulação que provocam explicitamente a indeterminação não são de hoje!

O que ocorre por essa análise até aqui apresentada é que na história dos sentidos, das relações sujeito/mundo, sujeito/língua, há um momento em que o autor é cobrado por sua transparência, evidência. E é de fundamental importância, pois, que desvinculemos o não cumprimento desta exigência a uma falta de capacidade cognitiva. Historicamente, sujeitos e mais sujeitos, detentores do direito à escrita, articularam seus textos de modo não-determinativo (aqui nem entra em questão o fato de que a determinação total - sua irrepreensível transparência - seja apenas um mito); porém, veio a época de serem criticados, perdendo o espaço que tinham. Esse funcionamento ideológico que modifica as relações entre sujeito/mundo, sujeito/língua, língua/mundo é fundamental de ser entendido para que mudemos nossa postura na sala de aula, para que não vinculemos mais cognição à "performance da escrita escolar".

Na passagem de um texto hermético para uma língua transparente, unívoca e determinada, o sujeito, apesar de ter para si a possibilidade da indeterminação, tem que se assujeitar à determinação da língua. O que é do âmbito da indeterminação passa a ser visto como **subjetividade** e esta não tem espaço no *dizer*, já que este tem que ser determinado. Vemos, então, que o sujeito - na sua dissensão - não tem espaço algum legitimado. O que cria um imenso mal-estar, pois não temos o direito de sermos *heterogêneos* na nossa formação social atual. A subjetividade é vista e aceita como tal, mas não tem lugar legitimado de funcionamento. Ela tem que ser amarrada, aprisionada. Esse funcionamento é tão forte que nós, como sujeito, não conseguimos nos representar como divididos - isso seria esquizofrenia. Nós precisamos, veementemente, termo-nos como UNOS, homogêneos, lineares, caso contrário, nós enlouqueceríamos. Nas palavras de J. Authier: "um sujeito estruturalmente dividido (que se diferencia do sujeito intencionalmente dividido) necessita obsessivamente se ver, representar-se, como o sujeito UNO. O "Eu" precisa, necessita se ver como uma unidade que se divide intencionalmente apenas para melhor persuasão na sua interação comunicativa". (Seminário dado pela professora em 03/95).

O mesmo que ocorre com o sujeito, ocorre com a língua. Não se pode ver a língua como incompleta, não linear - é preciso saturá-la.

Haroche nos coloca que a gramática do século XVII em diante vê nas questões da **elipse** e da **incisa** um problema relacionado à completude da linguagem. Ou criticam-nas quanto à falta de linearidade ou colocam-nas como mecanismos de determinação, de complementaridade intrínsecos à linguagem. A função determinativa que se realiza através de procedimentos de determinação exigidos pelas gramáticas consiste no acréscimo ao termo comum, de um ou vários termos determinantes. Como vemos, a preocupação não é de abrir a significação, mas restringi-la, delimitá-la.

Ao mesmo tempo em que é exigida a determinação, ela é colocada, a partir do século XVII, como a expressão da liberdade do sujeito, expressão de sua vontade. Por isso, à determinação, podemos ver, estão ligados elementos de individualização que, por sua vez, estão ligados aos mecanismos do aparelho jurídico.

As noções de **incisa** e **elipse** remetem-nos às noções de **falta** e **excesso** trabalhadas na Análise do Discurso. Haroche nos mostra que a gramática faz de

tudo - seu desejo incessante diante do incômodo do não regulável e completo - para reafirmar o caráter linear do discurso e da frase, considerando a elipse, num dado momento histórico atual, como uma falha necessária e a incisa como um acréscimo contingente. Ambos os funcionamentos rompem com o ideal de completude e linearidade gramatical, por isso a Gramática tem a necessidade de regulá-los, controlá-los.

O ideal da gramática, hoje, é então um ideal da completude vinculado, necessariamente, a um ideal de sujeito mestre de suas palavras - o sujeito jurídico. Como nos fala Haroche, a partição radical existente na Gramática entre o dito e o não-dito, entre o explícito e o não-implícito, entre o completo e o incompleto, são efeitos da divisão que subentende, desde o seu nascimento, as ciências humanas: divisão esta que se dá entre uma inclinação à subjetividade (inapreensível e que não cabe à ciência) e a exposição de comportamentos observáveis, já que objetivos, portanto, apreensíveis. A tentativa da grande maioria das gramáticas é, pois, neutralizar o sujeito, colocando a língua como objetiva e passível de uma descrição explicativa, nos termos de Chomsky (quando muito!).

Há nas teorias gramaticais uma verdadeira teoria do sujeito que contribui para manter à distância todo componente social, histórico, ideológico. Tal posição coloca a noção de **ordem e determinação** no próprio interior da gramática e o sujeito como fonte e origem dessa determinação. O sujeito é responsável pelo seu dizer e este tem de ser bem feito. Com isso entendemos melhor a forma sujeito atual que Haroche denomina de *sujeito-jurídico*:

“A noção de uma determinação interna ao sujeito, como a de uma determinação exterior a ele, encontram-se assim conjugadas de uma certa maneira em uma ficção tácita: a de um sujeito jurídico da lingüística” (...). Este sujeito se caracteriza por duas propriedades, no limite, contraditórias: uma vontade sem limites e uma submissão sem falhas” (Haroche, p. 51 op. cit.).

Para mim, na escola, é aberta ao aluno a possibilidade de se colocar na função de **"submissão sem falhas"**, mas apenas aparentemente na **"vontade sem limites"**. Ou seja, apesar de ser cobrado como capaz de controlar a linguagem - se quisesse - ele não tem espaços de interpretação abertos, portanto, não consegue se sentir dono do seu dizer: ele não entra, sequer, no efeito da linguagem que a forma sujeito atual apresenta.

Tomemos, mais a fundo, o funcionamento da ambigüidade - para entender a questão da autoria na escola.

Haroche sintetiza 3 explicações, dadas pelas correntes lingüísticas, para a ocorrência da ambigüidade na língua - cada qual baseada nas premissas lingüísticas de cada corrente:

- a) a ambigüidade é um problema estritamente lingüístico;
- b) a ambigüidade é causada por um problema de articulação entre o lingüístico e o extralingüístico;
- c) a ambigüidade é fruto de um problema de comunicação: um problema pragmático.

Por isso, pensar no processo de significação é, necessariamente, questionar o caráter absoluto ou relativo da autonomia dos sistemas lingüísticos. Tal questionamento leva-nos invariavelmente a reconhecer ou rejeitar uma série de postulados lingüísticos como a diacronia/sincronia ou língua/fala.

O que nos interessa aqui é ressaltar que todas as abordagens acima colocadas tratam a ambigüidade como um problema a ser sanado, não importa de onde venha sua causa. Além disso, vemos que a língua é entendida como via de comunicação, já que a ambigüidade é cobrada como um problema de compreensão.

Pêcheux nos fala que entender a língua como "meio de comunicação" ou "instrumento", permite, ao mesmo tempo a comunicação e a "não comunicação", isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, e isto em razão de que não se trata 'antes de tudo' da 'comunicação' de um sentido" (Pêcheux, 1975: 83).

Tudo se passa como se a língua fosse constituída de unicidade de sentidos e como se o único objetivo e efeito lingüístico fossem o da comunicação. Este é o efeito das várias linhas lingüísticas que discorrem sobre a ambigüidade como falta, incompletude, falha. A língua concebida como una faz com que no momento em que a ambigüidade emerja, seja ela repelida, negada, evitada. Assim é que o aluno, que apresenta seus textos repletos de "ocorrências" ambíguas, sofre várias críticas e é desqualificado como autor por não deter os mecanismos desambigüizadores da língua. Temos que ter em mente que a língua não é literal e unívoca e que a exigência da linearidade, da determinação, da transparência

traduz, entre outras coisas, as formas de dependência do sujeito aos imperativos de um poder, primeiramente religioso e, posteriormente, jurídico.

A determinação representa, na gramática, o lugar fictício da liberdade e da vontade do sujeito. E é exatamente aí que encontramos um dos maiores problemas dos textos escolares: a ambigüidade. Isto indica que o sujeito escolar não dá conta de cumprir sua função de sujeito Jurídico em razão de seu acesso negado às suas FD^{as} através da falta de abertura real de espaços interpretativos.

É dentro dessa discussão que se faz relevante trabalharmos a noção de ambigüidade: funcionamento, recorrentemente, motivador de críticas pesadas aos textos escolares, a fim de encará-lo como inerente à língua e não sua falha: "(...) deslizamentos, lapsos, mal-entendidos, ambigüidades, não são parasitas da comunicação, ou os "ruídos" sobre fundo informativo claro, mas fazem parte integrante da atividade de linguagem" (Culioli, 1984:99 in apud Maria Cristina Ferreira, 1994:57).

Como sabemos, tem sido veementemente negada aos alunos a categoria de "autor" em razão da má organização sintática de seus textos, assim como à falha na escolha do léxico, desenvolvimento de idéias fracas e repetições irrelevantes. É em relação ao primeiro item que a noção de ambigüidade ganha pertinência, já que a evidência de sua constitutividade na língua faz com que a autoria seja negada a certos sujeitos. A limpeza do texto é reflexo de autoria.

Para uma discussão mais aprofundada dessa noção, trago o auxílio de Maria Cristina Leandro Ferreira que, em sua tese de doutorado (1994), desenvolve de maneira envolvente essa questão. A autora considera a ambigüidade como um caso limite do "equivoco", sendo que este, por sua vez, "irrompe como um lugar de resistência que é inerente à língua e à sua constituição e compatível com a natureza instável, heterogênea e contraditória de um sistema não-fechado" (Maria Cristina Ferreira: 1994:2). A autora tem como objetivo questionar a língua com despreendimento e até com uma saudável irreverência, fazendo-a libertar-se das estruturas lógico-matemáticas e da sisudez do formalismo. É disso, na minha opinião, que todos nós estamos precisando.

A fim de mostrar os pressupostos que estão por trás das diversas formas de se descrever e/ou explicar a ambigüidade, a autora trabalha com dois autores que considera representativos: Chomsky e Claudine Haroche.

Chomsky, apesar de usar, argumentativamente, a ocorrência da ambigüidade como prova maior de que a língua não existe para ser funcional - sua posição ferrenha não funcionalista -, acaba por tratar a ambigüidade como algo que pode ser sanado através do contexto. Ela é da ordem da sintaxe - relações sintagmáticas perturbadoras - que afeta o nível semântico, mas que é resolvida com o falante. A regra que predomina nesse caso é a da disjunção: só pode haver uma possibilidade interpretativa, e essa se dá através do contexto.

Pêcheux e Gadet (1981) comentam, desapontadamente, a abordagem Chomskyana, colocando que, a princípio, sua análise é rica por entender a ambigüidade como própria da língua, porém, logo em seguida cai em uma concepção higienista da língua: o discernível, o imperativo da ordem - “a ambigüidade em Chomsky carece de ambigüidade” (p. 155)!

Ferreira passa a discutir a posição de Claudine Haroche (1975), vendo nessa abordagem a possibilidade de pensar discursivamente sobre a ambigüidade. Ela destaca a visão diacrônica feita em Haroche que permite a seguinte análise:

“Esta trajetória diacrônica, na carona de Haroche, serviu para se observar oscilações da noção de ambigüidade e as especificidades de seu modo de funcionamento. De um lado, no auge da literalidade, a busca da perfeita biunivocidade entre idéia e signos exigia uma expressão rigorosa, uma adequada precisão vocabular e impecáveis construções sintáticas. A luta era contra toda forma de equívoco, de indeterminação, já que no discurso tudo tem que ser o mais determinado possível.

De outro lado, por uma ética mais política do que lingüística, havia a necessidade de cultivar a ambigüidade como um modo de manter certa distância entre o sujeito e o saber. É o primado da “língua do assujeitamento” (religioso ou jurídico)” (...) O que convém ressaltar é que a ambigüidade deriva tanto da opacidade (aquilo que é hermético, contraditório), quanto da transparência (aquilo que é evidente, tautológico, cristalino)” (p.55).

Após este contraponto, entre uma abordagem discursiva e uma abordagem lingüística, a autora sintetiza 4 modos de tratamento da ambigüidade para mostrar-nos melhor a pertinência de trabalhar discursivamente com qualquer questão sintática - como a ambigüidade - a fim de não cair em dicotomizações

improdutivas como língua/fala, língua/discurso. Os quatro modos de entender a ambigüidade seriam: a ambigüidade como disjunção, como problema de recepção, como problema lingüístico e como estratégia discursiva.

O primeiro diz respeito à mútua exclusão de interpretação. A ambigüidade, que é sintática, tem que ser resolvida no nível semântico onde só pode haver uma interpretação possível. Tal visão implica em entendermos a língua como tendo obrigatoriamente que efetuar a disjunção. A ambigüidade se limita a um problema de organização do código ou do sistema. O duplo sentido concorrente é impensável. - o que nos remete à língua concebida como UNA: seu sistema reclama por univocidade.

A abordagem que entende a ambigüidade como problema de recepção vê o emissor como um sujeito que sabe e controla exatamente o que que dizer; não há como o emissor ser ambíguo por ele mesmo . Tal começo reafirma o efeito ideológico do sujeito como controlador de seu dizer. A língua é abordada como tendo função exclusiva de comunicação - já que o emissor jamais criaria ambigüidade para si mesmo. Não se coloca como possível o sujeito dividido estruturalmente e espera-se que o receptor haja com “boa vontade” (Grice 1967), sintonizando-se com as **intenções do emissor!**

Já a visão da ambigüidade como problema lingüístico entende que o problema se encontra no nível do léxico da gramática. E pede-se a ajuda da semântica para a desambigüação. Não entra a questão do sujeito. A tentativa é de por “ordem na casa”. Não há dupla possibilidade que pressupõe uma escolha do sujeito; há erro.

Por fim, a ambigüidade sendo pensada como estratégia discursiva passa a entender tal funcionamento já não mais como acidente, mas como parte inerente à linguagem que toma a forma de poder. Ela passa a ser entendida como estratégia de conhecimento ou de afastamento.

Vemos como é fácil entender a colocação de Haroche de que os lingüistas não aceitam a incompletude da linguagem, buscando nas suas explicações sempre a possibilidade do preenchimento. Porém, esse próprio preenchimento é causador de indeterminação (como vimos em Payer, 1993): “a língua, ao se mostrar, esconde!”.

Assim, a gramática escolar fecha todos os espaços que impliquem em supostas lacunas que representam zonas de perturbação. Tudo o que signifique indeterminação é banido. E essa exigência de transparência, da biunivocidade sem equívocos e falhas faz com que, segundo Ferreira, as relações sociais sejam entendidas como colocadas numa **identidade de intenções e homogeneidade de representações**. A ordem social fica garantida pela língua, através do trabalho de regulamentação da gramática.

Esta é uma característica fundamental da autoria: a negação da **multiplicidade**.

A negação à multiplicidade, à heterogeneidade, ao não discernível anda junto com noções dicotomizadoras de língua/fala, língua/discurso. A ambigüidade é um posicionamento que mostra bem a diferença crucial que há para a AD entre “forma abstrata” e “forma material” (Orlandi, 1993). Essa diferença é fundamental para entender as conseqüências de se querer dicotomizar língua e discurso.

A **forma abstrata** é o objeto da lingüística alçado à sua transparência e literalidade, já a **forma material** é o objeto do analista do discurso em sua opacidade e equívocos. Levando em conta esses dois objetos diferentes, a autora faz com que entendamos melhor as conseqüências de se fazer distinções como a da *ambigüidade X duplo sentido*. A distinção é feita colocando a ambigüidade como um problema do nível da língua e o duplo sentido como um problema do nível do sujeito falante - “discurso”. Para a AD, língua e discurso não são um par opositivo, mas sim constitutivos um do outro. Ambos são constituídos pelo lingüístico e pelo histórico, sem haver a possibilidade de serem pensados sem o sujeito. Portanto, na ordem do Discurso, pensamos a materialidade lingüística e histórica juntas, incorporadas: por isso falamos de uma **autonomia relativa** da língua. Assim não há como pensar uma distinção entre ambigüidade e Duplo Sentido que se baseia na distinção dicotômica de língua/discurso. Mas como temos visto é assim que se “comportam” a maioria das abordagens. O que quero ressaltar neste aspecto é que na tentativa dos gramáticos de estabelecerem demarcações é que estas são sempre feitas com a anulação do sujeito como constitutivo da linguagem. Ou o desconsideram e dizem que o problema é lingüístico (nível sintático ou até (!) semântico), ou dizem que o problema é do falante (nível pragmático) reincidindo na dicotomização *língua/fala língua/discurso*.

Por fim, quero trazer uma noção que Ferreira trabalha que, tanto para ela como para o meu trabalho, é extremamente profícua. Ela diz respeito à noção de **ambivalência** que vem de carona com a psicanálise e tem o sentido freudiano de “presença simultânea de dois componentes de sentidos contrários”. Tal conceito é por demais rico e produtivo para uma reanálise da ambigüidade, pois se tratássemos tal noção como ambivalência (a não disjunção dos sentidos) valorizaríamos um funcionamento que brinca com o princípio da contradição, que joga com composições e que chega a conciliar os termos. Mobilizar a noção de ambivalência evita a separação língua/discurso, já que se está levando em conta que a dubiedade é constitutiva tanto do sujeito como da língua. É necessário que repensemos a noção de ambigüidade como equívoco da língua, já que esta é opaca, contraditória, incompleta, plena de faltas e falhas : “a língua é voltada ao equívoco, todo o enunciado é possível de tornar-se outro, de se descolar discursivamente de seu sentido” (Pêcheux, 1988).

Assim vemos que o trabalho de Maria Cristina é fundamentado no sentido de mostrar que a ambigüidade é constitutiva da linguagem (sujeito e língua) e, portanto, só é utilizada - regulamentada, justificada, usada - de modos diferentes no decorrer da história dos sentidos.

Tentar deixar a linguagem com o estatuto de transparente, neutra, objetiva, matemática é um mito positivista, como já coloquei anteriormente. Mas é preciso sempre reafirmarmos este fato, porque ele tem conseqüências muito perigosas. Para a AD, seu principal efeito é o de apagar o político na/da linguagem. Segundo Courtine (1986) é a *elipse da razão crítica*:

“Nas ciências humanas o valor operacional, prático, instrumental da razão apaga, seu valor crítico; a observação suplanta os saberes gerais, o fato desqualifica a interpretação, a capacidade avança sobre o intelectual. Os pesquisadores, antes desgarrados nos céus das idéias, reencontram a terra firme das coisas ou os rigores do cálculo. Quer dizer que o desejo de que não haja mais o político, e que seja apagado o tempo em que havia, se encarna em uma razão disciplinar e instrumental em uma renovação do positivismo”.

Falar em apagamento do valor crítico da razão é falar na interdição à qual estamos freqüentemente expostos na nossa vida (acadêmica ou não!). O fato,

ilusoriamente objetivo e descritível como tal - sua existência concreta e de unidade inigualável -, suplanta, nega e impede o direito à interpretação. Nós, como cientistas sob o efeito do positivismo, recebemos o fato como pronto, esperando para ser descrito tal como ele é para ser descrito, já que é o que é! Nosso trabalho racional seria o de transcrever na metalinguagem de nossa ciência aquilo que vemos: transparente e óbvio - e já dito! Nós descrevemos e não interpretamos, pois esse processo seria uma porta aberta para a subjetividade a qual deve ser veementemente renegada por nós cientistas racionais.

Assim funciona na escola também. O objeto a ser analisado pelo aluno, não importa em que matéria seja, apresenta-se já pronto, esperando apenas o devido e correto descrever do aluno para que esse seja aprovado com excelência. Ao aluno cabe saber utilizar-se da metalinguagem específica de sua área, falando corretamente (o “Bem dizer”) a interpretação que já está pronta, esperando para ser dita.

O nosso sujeito-autor está vinculado ao sujeito de direito que tem responsabilidade sobre o que diz, mas ao mesmo tempo, tem o dever de dizer o esperado. Nós homogeneizamos continuamente o sujeito escolar. Há opção para tal prática? Não me cabe propor soluções (o que é pretencioso e acima de minhas possibilidades), mas cabe-me trazer à tona os processos de funcionamento para que tomemos consciência de nossas práticas - o que cada qual fará com tal consciência faz parte da história individual de cada um, mas o desvelamento, com toda a certeza, provoca efeitos. Alguns podem me acusar: fácil sua posição; cômoda não!? Não, não é. É muito difícil para um lingüista tentar retrabalhar para si uma série de conceitos colados em mitos positivistas que produzem efeitos na história dos sentidos. Eu sou uma lingüista, mas não professora. Nós temos que, cada vez mais, saber nos colocar em nossos devidos lugares sem a pretensão de querer levar nosso discurso para ser adotado em todos os lugares. Volto a frisar o perigo de se tentar a substituição de linguagens. Nós não podemos achar que, em posições discursivas diferentes, podem ser construídos os mesmos sentidos, os mesmos processos, os mesmos funcionamentos. No entanto, eu sou lingüista, mas **também** sou professora. E sei, com a minha dupla experiência, que essas posições diferentes produzem efeitos discursivos diferentes. Aqui eu falo como uma lingüista que por vezes “está” professora, mas não falo de minha posição discursiva de professora, apenas sofro seus efeitos.



É importante ressaltar mais um detalhe. Quando a AD se propõe analisar processos de funcionamento em qualquer área que seja - já que a linguagem perpassa tudo, ou quase tudo (!) - ela não tem por objetivo que os profissionais dessas áreas se tornem analistas do Discurso. O médico, a enfermeira, o professor (...) são médicos, enfermeiros e professores, não Analistas de Discurso. Só que tais profissionais estão sempre na linguagem apesar de a colocarem à margem. Os profissionais estão sempre se utilizando da linguagem, colocando-a como mero instrumento, prático e corriqueiro, às suas disposições.

De fato, a linguagem é corriqueira e estamos desde sempre nela, mas esta não está à nossa disposição no sentido de podermos controlá-la do modo que bem entendemos (este é o efeito do esquecimento número 1 do qual nos fala Pêcheux). Aparta-se da linguagem o seu aspecto político constitutivo. Ou seja, coloca-se à margem a ideologia, a história, como se fôssemos sujeitos de linguagem homogêneos, lineares e conscientes - todos andando na mesmíssima trilha dos sentidos. Não propomos substituições de discursos, de linguagens, pois a escola é o melhor exemplo de que isso não dá certo, porque isso não faz sentido!

Espero que o meu objetivo se realize : chacoalhar os sujeitos participantes do processo de ensino escolar para que tomem a linguagem menos ingenuamente e trabalhem com os efeitos de sentido que esta lhes produz.

3 - Em Busca do Autor

Para entendermos melhor a movimentação da história da autoria é que proponho que releiamos Michel Foucault (1969) em seu texto **O QUE É O AUTOR**. Antes de tudo, é necessário ressaltar que Foucault trabalha a noção de Autor restrita ao grupo de escritores legitimados. Orlandi e Guimarães (1988) estendem essa noção para o próprio fato discursivo. A dimensão textual do DIZER já implica em ser autor. Porém, nem sempre, por razões igualmente discursivas, o sujeito consegue se colocar na posição de autor do seu dizer. É sobre isso que trato em meu trabalho. É por isso que é de suma importância acompanharmos o raciocínio de Foucault para entendermos melhor os impedimentos de ser autor e suas exigências.

A noção individualizante de *autor* é historicamente construída e poderíamos dizer que, tal como a conhecemos, é bem recente. Está vinculada ao processo de individualização da história das idéias, dos conhecimentos, da literatura, da filosofia, das ciências. Sem ter a intenção de se deter em análises histórico-sociais de como a figura do autor se individualizou e se tornou a referência principal para se falar/pensar sobre um texto, Foucault se preocupa com a relação entre a figura do autor e o texto: “a maneira como o texto aponta para esta figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos em aparência” (Foucault, M. 1969:34).

Há já na filosofia a idéia do desaparecimento da figura do autor enquanto um sujeito nominalizável e real. A primeira razão dessa crença está na base do pensamento foucaultiano (e da AD) que considera a dispersão do sujeito em várias posições diferentes conforme as relações que se estabelecem entre as FD^{as}. Ou seja, não importa o sujeito empírico, mas o processo de dispersão deste que constrói uma ilusão de unidade passível de referencialidade. Nesse sentido, vale mais, no que diz respeito a um texto, a rede significante que o constitui do que seu conteúdo significativo. Isso porque, se falamos na dispersão do sujeito e sua conseqüente falta de interesse em um autor real-empírico, também temos que falar da materialidade histórica do discurso que se encontra no significante. Os sentidos também estão dispersos, prontos (não no sentido de existirem *a priori*) para serem ditos de acordo com a rede de FD^{as} que se estabelece em um dado discurso. O sentido sempre pode ser outro - sendo recortado em sua possibilidade de formulação pelo interdiscurso (história). Assim é que sujeito e discurso estão em contínuo movimento, que fica marcado na materialidade histórica que, no nosso caso, é a língua - mais especificamente a sua forma significante. Fica claro, então, que não se está pensando em UM sujeito autor, mas na sua constituição dispersiva.

O segundo motivo é o fato da escrita ser o lugar onde o sujeito é apagado quando falamos da exigência contemporânea da neutralidade do olhar. Não importa mais *quem* fala, mas *o que* se fala. O texto passa a ter não uma voz anônima, nem uma determinada individualidade, mas “apenas” uma voz universal. Vemos como é paradoxal o jogo no qual o sujeito tem que se inserir para ocupar a posição de função autor. Ao mesmo tempo que ele tem que ser discernível, ele tem que ser universal: o que resulta na homogeneização e na higienização. O sujeito tem que se presentificar como UNO, *discreto*, *determinado*, pois que se submete à determinação da língua.

Foucault questiona a noção de obra e de escrita para pensar sua vinculação com a questão do “desaparecimento” do autor, ou seja, sua dispersão.

Quanto à obra, ele pergunta no que ela consistiria. É sabido, há muito pela crítica, que não se deve analisar/avaliar uma obra em sua relação com o seu autor, esta deve ser vista na sua estrutura própria, no jogo de suas relações internas. E nesse caso qual é o limite do escritor? Não é possível, para o autor, separar totalmente a obra de seu escritor, porque inclusive este é um de seus elementos - talvez o principal - que dá unidade aos textos que compõe uma determinada obra. Fora isso, o que determina um texto como fazendo parte de uma obra?! Assim, surge mais um problema: uma carta pessoal de um escritor faz parte de sua obra?... Quais são os critérios que funcionam para classificar algo como fazendo parte da obra de um escritor? É igualmente uma ilusão totalitarista crer que seja possível falarmos em **obras completas de “X”**. Os textos de um escritor são tão dispersos quanto o sujeito que os escreve! Esta busca teológica pela totalidade, unidade, individualidade vemos também funcionando na noção de obra, que pressupõe a existência de um ser único e coerente - autor - que escreva seus textos; por isso a noção de obra tal como trabalhada, esconde a divisão em que se constitui o autor.

Para Foucault, a noção de escrita igualmente obscurece a idéia de desaparecimento do autor enquanto unidade e ser empírico no mundo⁶ já que a escrita tem que se apresentar como unidade (coerência e coesão).

Foucault coloca-nos a necessidade de pensarmos nas conseqüências de falarmos da ausência de autor (seu desaparecimento) ao mesmo tempo em que pensamos nos espaços vazios que se produzem com esse desaparecimento. O que ocorre com as lacunas?

O principal ponto a ser observado por ele é com relação ao “*nome de autor*” - seu funcionamento. Primeiramente, Foucault irá equivaler o funcionamento do nome de autor ao do nome próprio (as análises podem ser vistas em Searle). Porém, no decorrer de seu desenvolvimento, vai nos mostrando que os dois possuem características diferentes (provocam efeitos diferentes): descrições físicas ou históricas que são percebidas falsas em dado momento não alteram, por exemplo, a referência que deve-se estabelecer ao ser dito um nome de autor - o que não ocorre com o nome próprio; porém, obras que se descubra

⁶ É interessante aqui ressaltar que M. Foucault não está falando de uma morte do sujeito, mas de uma dispersão. Não é que nós não existamos, mas apenas percebemos, através do pensamento foucaultiano, a ilusão de uma totalidade e unidade. Enquanto sujeitos do discurso somos multifacetados, dispersos, incoerentes.

não serem da autoria que lhes era atribuída já causa uma quebra na referência do nome de autor. Sintetizando, podemos dizer que o principal efeito do nome de autor é “manifestar a instauração de um certo conjunto de discursos e referir-se ao estatuto desses discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura.” (Foucault, M. 1969:46). Ou seja, sua principal função é valorativa.

Percebemos, então, que para Foucault a função autor está caracterizada por “influir no modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (op. cit. p.46). Orlandi e Guimarães (1988) estendem, como dissemos anteriormente, a função autor foucaultiana, colocando-a como elemento que funciona em todo e qualquer discurso. E uma das formas de melhor percebermos tal funcionamento, em discursos que não os institucionais (literários e/ou acadêmicos), é observarmos que um dos motivos pelos quais um texto escolar não ganha legitimidade é que ele não possui reconhecidamente um “nome de autor” que tenha funcionamento diverso do “nome próprio”. Na escola, nome de autor e nome próprio se equívalem! Ou seja, estamos percebendo não um funcionamento do nome de autor - mas sua negação. Negação que pressupõe a possibilidade da existência!

Segundo Foucault, o funcionamento da função autor nos discursos que por ela são constituídos apresenta quatro características.

A primeira delas é a **apropriação**. O texto passa a ser considerado com uma propriedade do autor - é um “seu bem” e não mais um *ato* (séc. XII / séc. XIII). Historicamente marcada, esta apropriação começou a ter seu funcionamento no momento em que a figura do autor passa a ser individualizada e passível de punição. É porque há detecção de transgressão que há a figura do autor. Entra em cena a literatura em seu sentido moderno que quer (deseja) o **real, o concreto**. É no momento em que se instaura a propriedade privada do texto - os direitos do autor são legalizados institucionalmente - é que o texto passa a ser objeto criticável, passível de transgressão.

A segunda pode ser denominada como **fiabilidade**. O nome de autor produz um efeito de verdade e valoração do texto⁷. Sabemos que nem sempre foi necessário que um texto, para ser legitimado enquanto tal, carregasse consigo uma autoria. Porém, há já algum tempo (Idade Média), o simples nomear como “Hipócrates disse” já era condição de dotar um texto de verdades absolutas. Em

⁷ É importante lembrarmos que o efeito de verdade pressupõe a incredulidade e o de valoração pressupõe a desconsideração. O nome de autor garante que um texto seja classificado por estes quatro pontos.

contrapartida, a partir dos séculos XII/XIII, começa-se, no que diz respeito a textos “científicos”, a se apagar a função do nome de autor: é o início do jogo de tensão entre a ciência e a religião. O fato de um texto caracterizar-se acadêmico-científico (estruturas discursivas típicas destes discursos) faz com que ele se apresente como detentor de verdades inquestionáveis, já que provadas pela voz da ciência. A voz universal da ciência entra em funcionamento com uma força maior do que a do nome individualizado do autor. O que já não acontece, para Foucault, no caso da literatura, constituída por discursos para os quais é imprescindível vir dotados de uma autoria individualizada que lhes atribui valor - valor produzido, por sua vez, em instâncias outras.

O que é preciso considerar nessas observações de Foucault é se de fato poderíamos dizer que no discurso científico o nome de autor não entra - a seu modo - também em funcionamento. Ele pode não estar produzindo o valor de verdade em si, mas provoca outros efeitos em seus leitores e/ou outras instâncias (órgãos financiadores, editoras, universidades, distribuidoras, etc.). O nome de autor, por exemplo, tem em si uma carga avaliativa: conforme o nome do autor, um órgão financiador de pesquisa “opta” pela liberação da verba ou não⁸. O mesmo ocorre com as editoras ao optarem por um ou outro livro. Quais são os livros que são expostos nas vitrines das livrarias?! A vitrine é um chamariz, um meio de marketing, não podemos nos esquecer disto. Pensar sobre a circulação de um discurso não é restringir-se ao momento da leitura, mas levar em consideração desde a sua produção (do texto) até os meios pelos quais ele chega às mãos do leitor (editoras, universidades, livrarias, congressos, circulação interna à universidade, etc)

Sua terceira característica é a de dar **concretude** e **unidade** a um ser que chamamos de *autor*, apesar deste não existir como tal. E esta construção que se faz é histórica; portanto não podemos pensar que um autor romanesco do século XIII era construído do mesmo modo que o de hoje. Ou mesmo que um poeta possa ser construído do mesmo modo que um autor filosófico. O que Foucault busca seriam as invariáveis nas regras de construção do autor(!). Para ele, a crítica moderna tem filiações fortemente calcadas na tradição cristã (o modo como esta autenticava - rejeitando - os textos de que dispunha). Acompanhem, antes de tratarmos da quarta característica, a síntese dos quatro critérios que São

⁸ Aqui não se está esquecendo que o nome de autor funciona conjuntamente com a linha teórica à qual este está associado.

Jerônimo, em sua obra **De Viris Illustribus**, utiliza para identificar de forma **legítima** o autor de uma obra.

Todos os quatro critérios se baseiam no texto⁹ a) os textos têm de manter entre si um certo nível constante de valor - retira-se da obra de um autor os textos que se apresentarem inferiores aos demais; b) os textos têm de apresentar uma coerência teórico-conceitual; c) precisam caracterizar-se por uma coerência estilística¹⁰ ; d) e, finalmente têm que possuir uma afinidade temporal com o autor - nada que se constitua em fato histórico posterior à morte do autor pode ser considerado fazendo parte de sua obra. A crítica literária moderna, segundo Foucault, se baseia nesses critérios, como também nas decorrências dos critérios anteriormente discutidos : o autor tem função de dar concretude ao texto, tornando-o passível de críticas. O autor é o responsável pela obra toda. Tudo em que a linguagem se desdobra pode ser atribuído a algo concreto, discernível, acessível que lhe explica, justifica-lhe: o autor.

Finalmente, a quarta e última característica: a função autor se dá **na cisão** (no entremeio) entre as várias figuras que estão em funcionamento no discurso como: o escritor, o locutor real, o locutor fictício, o locutor que se coloca no lugar da voz da ciência universalizadora, e aquele que se coloca no lugar de uma determinada ciência e/ou teoria. Ou seja, é na confluência, na tensão do sujeito disperso que o sujeito-autor funciona, movimenta-se, produzindo o efeito de unidade .

A pergunta que nos resta é: e nos casos dos textos que não apresentam espaço para a função-autor (não sejam por ela caracterizados)? Como é que se resolve a questão da dispersão nesse tipo de texto?! O que temos observado é que nesses casos a ambigüidade da língua, sua não-determinação, faz-se presente, assim como a dissensão do sujeito, fazendo com que o texto seja desqualificado enquanto tal.

Foucault estabelece uma distinção entre autores “fundadores de uma discursividade” e simplesmente (!) “autores”. Os primeiros estão em uma posição

⁹ É interessante notar que todos estes critérios se apresentam como objetivos e baseados na transparência e estabilidade do texto. Cai-se na ilusão da objetividade esquecendo-se de que todos os valores e avaliações são embasados na subjetividade histórica de quem lê (sujeito ou instituição).

¹⁰ Contemporaneamente, todas as diferenças encontradas (as contradições) são justificadas pela presença do autor enquanto sujeito passível de evolução, maturação ou influência.(!)

transdiscursiva que possibilita para outros autores a regra de formação de outros textos. Não se trata da analogia, da abertura de um modelo (como na literatura, por exemplo), mas sim da abertura de um campo em que, inclusive, deve haver a tensão da discórdia. Instaurar novos discursos significa tornar possível que se instaurem oposições, contradições a estes discursos! Por isso podemos dizer que Marx é um instaurador discursivo, assim como Saussure - deles produziram-se teorias outras para dar conta daquilo que veio ao nosso olhar a partir dos instauradores. A instauração está ligada à ruptura - diferindo, então, da fundação de uma nova cientificidade. Fundar uma nova cientificidade pressupõe a continuidade - por exemplo, Saussure instaura uma nova discursividade, porém Chomsky apenas uma nova cientificidade.

Foucault introduz uma noção necessária, para se pensar o processo de instauração discursiva: a noção de “retorno às origens”. Em oposição a ela estão colocadas as noções de “redescoberta” e de “reatualização”. A “redescoberta” é o processo no qual uma noção há tempo esquecida ou esboçada é retomada de outro modo em uma nova teoria. Já “reatualização” é a reinscrição de um discurso científico num outro domínio a título de generalização ou aplicação ou ainda de transformação. Por fim, a noção de “retorno às origens”: a instauração de uma discursividade tem como característica constitutiva a necessidade do esquecimento. Para que a ruptura se dê, é preciso que seja construído um espaço vazio onde ilusoriamente se encaixa como novo e transparente/evidente um DIZER. Faz parte da dialética constitutiva da linguagem que na instauração do novo haja o esquecimento do DITO para que um outro DITO, com vestes de obviedade, fixe-se. Há de ficar claro que esquecimento e instauração são ambos constitutivos e se dão mutuamente no processo de ruptura discursiva. É por isso que o “outro dito” toma as vestes de original, de acabado (finalizado): daquele que vai ocupar o lugar vazio, ilusoriamente não preenchido.

A instauração discursiva não está sendo considerada como uma característica necessária para um sujeito ocupar a função-autor. A autoria não está, portanto, vinculada à idéia de ruptura. Essa ruptura é somente o exemplo maior e mais complexo de um processo de autoria.

Segundo o autor, seria necessário que estudássemos não somente os valores expressivos ou as transformações formais de um discurso, mas também - e especialmente - seu modo de existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação dos discursos. Tais funcionamentos

podem ser melhor avaliados e percebidos no jogo da função autor . E pensar na função autor é pensar no sujeito - seu funcionamento. É pensar sob quais *condições e formas* um sujeito pode funcionar na ordem do discurso. É pensar quais são os lugares e quais funções pode ocupar um sujeito em cada tipo de discurso. Enfim, vemos o sujeito sendo analisado como uma função variável no discurso!

É por isso que nos foi possível pensar se na escola é construído um tipo discursivo que se caracterize pelo funcionamento da função-autor. Tudo nos leva a crer que as condições de produção, sob as quais os alunos trabalham, não permitem que estes ocupem o lugar do sujeito-autor tal como idealizado, apesar de lhes serem exigidas todas as qualidades e características que só a função autor pode dar ao texto.

Se estamos entendendo que ser autor é colocar-se na posição de responsabilidade pelo fecho, coerência, unidade e continuidade do texto, o que ocorre na escola que não permite quase nunca esta construção?

Solange Gallo, em sua tese de doutorado (1994), coloca que , em função da escola ser marcada pelo funcionamento do discurso pedagógico (caracterizado pela circularidade), os alunos não têm acesso ao processo que ela denomina de “textualização”. Acredito que seja de extrema ajuda entrarmos um pouco nos estudos que Michel Foucault realizou sobre a questão da escrita em seus dois trabalhos: “A VIDA DOS INFAMES” e “A ESCRITA DE SI”. Nesses textos teremos acesso a idéias que me parecem substanciais para analisarmos a questão da autoria sob uma perspectiva histórico-materialista e pensar no que ocorre dentro do ambiente escolar para que não seja possível a construção da função-autor.

Em seu texto “A VIDA DOS INFAMES”, Foucault (1969, op.cit.) deseja realizar uma história das pessoas “comuns”, do dia-a-dia, não mais dos “grandes nomes”. E como ter acesso à vida dos “sem fama”?! É aí que entra o papel fundamental de um certo mecanismo comum aos séculos XVII e XVIII : as *lettres de cachet*.

Essas “lettres” tinham como objetivo permitir que qualquer pessoa do povo se dirigisse ao Rei para pedir a este que encarcerasse uma outra pessoa do povo. É uma aproximação dos infames com o Rei.

Os discursos que se produzem a partir da instanciação das *lettres de cachet* se distinguem de uma confissão. São discursos que se encarregam dos males minúsculos das vidas sem importância, porém atravessando fronteiras antes não transponíveis. A partir das “*lettres de cachet*” temos a inserção no mundo simbólico e do poder - a língua escrita - da vida dos sujeitos ordinários da história. Através do discurso escrito, transporta-se a vida do insignificante para um domínio do controle, do poder. É a construção de um certo saber do cotidiano.

Tais discursos que vão se produzindo têm por característica fundamental a imagem virtual e real do monarca. É este quem deve ser convencido da necessidade do enclausuramento do denunciado. É em função dessa necessidade de convencimento/persuasão que os textos se caracterizam pela tentativa de se constituírem em uma denúncia inédita (descrição, nomeação). Os discursos caracterizam-se pela desproporção entre, de um lado, o autor e seu denunciado e, do outro, a figura do monarca. Desproporção esta construída intencionalmente pelo autor da denúncia.

Esse processo histórico que traz à língua escrita a vida dos ordinários repercute ainda hoje, o que podemos perceber na dificuldade que os alunos sentem em escrever. É como se só pudessem pegar à pena os grandes nomes e/ou autoridades (grandes autores/professores). O aluno se vê obrigado a realizar uma atividade que não parece ser condizente com a posição que ocupa. Assim como aquele “outro texto” deveria convencer eficazmente o monarca da importância de sua decisão, o aluno também se vê nesta mesma posição “subalterna” de tentar convencer seu professor ou outros possíveis leitores de que seu texto é “bom”. Há todo um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor.

No período do século XV ao XVI, falar sobre a vida cotidiana pressupunha que se falasse sobre o fabuloso, o incrível, o impossível, o fantasioso. Só assim era possível falar sobre o homem do dia-a-dia. Do século XV para os séculos XIX/XX - quando estamos na era do que denominam literatura enquanto noção moderna - o dizer sobre o cotidiano se transforma. Ele já não necessita se caracterizar pelo fabuloso, pelo incrível, mas sim por uma cotidianidade mais realística - é o momento em que o romance nasce na literatura (D. Quixote preconiza esta tensão entre o fabuloso e a vida dos homens).

O discurso não tem mais que se caracterizar por dizer o inusitável, o incrível, mas sim por desvendar o mais ínfimo dos segredos dos homens comuns do dia-a-dia. Traz-se de modo mais naturalizado o Homem ao mundo da escrita, ao mundo da legitimação, do discernível, do concretizável. A idéia de realismo/naturalismo, objetividade, cientificidade caminham juntas como bem podemos ver.

Em seu texto sobre “A Escrita de Si” , Foucault (1969,op. cit.) nos mostra que esta se apresenta historicamente com uma função de complementariedade - é como se ela ocupasse o lugar do confessor, dando concretude ao perdão pela confissão (o apaziguamento). Daí é que podemos entender a exposição em que esta, historicamente, constituiu-se como uma das barreiras que quase todos nós sentimos para o ato da escrita. Através dela nos sentimos expostos, discerníveis, concretos e por isso alcançáveis. Não seria este nosso medo - e aqui estou generalizando este medo para todos os homens detentores de tal “mecanismo” - fruto de um processo histórico que se caracteriza em um dado momento pela força de exposição da escrita?

A escrita, além deste seu funcionamento catártico que lhe é atribuído historicamente, também é vinculada com o trabalho de *meditação*. Foucault nos mostra em seu texto que assim pensavam os gregos (ver EPICTETO) . Duas são as formas pelas quais podemos caracterizar os efeitos do funcionamento da escrita no pensamento, conforme os gregos acreditavam : a linear e a circular. A primeira caracteriza-se pela seguinte seqüência: meditação, escrita e prática real da prova; a segunda, por sua vez, caracteriza-se pela seqüência: meditação que precede a escrita que provoca, na sua releitura, a meditação e assim por diante. O que deve ficar marcado, independente do movimento da reflexão, é o fato da escrita ser considerada ponto fundamental no processo da produção do pensamento, que apresenta como fruto verdades provadas e reais.

Há, nos gregos, duas formas da escrita se apresentar: os *hypomnemata* e as *correspondências*.

A primeira diz respeito a fragmentos de pensamentos não organizados, e esqueletos de textos a serem produzidos. É um modo de treinamento, é para ser lida, meditada, reavaliada. É uma subjetivação do autor na escrita - encontro dele com ele mesmo. É o exercício de constituir-se sujeito concretizável através da organização dos fragmentos do pensamento. Para os gregos (Sêneca, Epicteto, Plutarco) a escrita é o modo concreto, o resultado, o produto da reflexão do leitor

de seus textos (portanto, autor também). É preciso que percebamos que esta idéia continua funcionando hoje sob a forma da ilusão da *completude* e da *transparência* da linguagem. Ou seja, vemos o ato da escrita - sua instância - como um produto acabado que tem de se apresentar de modo claro e objetivável (controlável); como se a relação do Homem com o “real” pudesse se dar de modo relacional biunívoco : sem mais nada funcionando entre “o querer dizer” e o “dito” - e sua relação com as coisas **do e no** mundo.

Já a “correspondência” pode ser dividida entre a tipicamente ciceroniana e a epistolar. Estas se caracterizam, basicamente, pela exposição do sujeito que escreve para si e seu interlocutor ao mesmo tempo. O efeito do escrito incide sobre ambos os lados, uma vez que o desnudamento de quem escreve sobre sua vida cotidiana é um processo de construção do sujeito em relação a uma “técnica de vida”. Ambas as correspondências (ciceroniana e epistolar) se caracterizam por colocar à mostra (expelir) sensações (a primeira) ou ações (a segunda) do dia-a-dia do homem que escreve - este processo causa o reconhecimento do real (seja do Homem, seja das coisas) para ambos os sujeitos do texto : o que escreve e o que lê (é interessante lembrar que o sujeito que escreve é igualmente leitor de seu texto).

Acredito que o mais importante a ser ressaltado nesse texto de Michel Foucault é o fato de termos historicamente marcada a escrita como um modo de reconhecimento do sujeito seja para si próprio, seja para o outro. Em todos os processos que Foucault descreve, a função da escrita para os gregos estava no limiar da reflexão (meditação) com o processo de constituição de verdades acerca do sujeito e das coisas do mundo. A escrita ocupava (ocupa?) um espaço de provimento do concreto, do fato, da verdade. Ela tanto estava no intermédio do processo de meditação - causando e refletindo a reflexão -, como no estágio final desta - dando o efeito do acabável e do transparente, discernível. Mas para além disso, ela ocupava o lugar do desnudamento dos sujeitos. Isso implica em uma coragem de ação e reflexão (em seu duplo sentido). Para os gregos é preciso expelir tudo do sujeito - suas mais profundas entranhas como seus pensamentos e ações sobre o mundo em que vivem. Só assim é que a reflexão se dá, que a compreensão se dá. E a escrita é o meio pelo qual tal exaurimento pode ser produzido. A exposição do sujeito é necessária para que a meditação, a reflexão se dêem. Atualmente o que podemos perceber é que é exigido de um bom texto que ele se apresente como um objeto acabado, organizado, fechado, que reflita uma idéia clara e coerente sobre um determinado assunto ou que trabalhe uma

linha narrativa com começo, meio e fim (na escola), ou com estilo “próprio” e aceitável (na literatura, segundo valores acadêmicos variáveis). Não é cobrado, então - pelo contrário, aliás -, que o sujeito-autor se exponha (ou seja, exponha seus sentimentos, suas sensações e ações sobre si e o mundo em que vive). As marcas da subjetividade devem ser, no possível, aniquiladas ou “estilizadas”. Ao contrário dos gregos em que a reflexão se dá concomitantemente ao processo de constituição do sujeito para si mesmo - refletir é entender o homem (no) e o mundo -, a modernidade exige uma reflexão isenta de traços subjetivos. A objetividade/cientificidade/técnica se provam através da não interferência do sujeito.

Assim, vemos que está fora dos parâmetros de nossa noção de texto, enquanto reflexão, que ele seja meio pelo qual esta venha a se dar. Ele não é instrumento de meditação, mas apenas **produto**. Nele não pode transparecer, irromper entre os dizeres, o processo de reflexão e da constituição de um sujeito para si e para os outros. Só pode representar-se o acabado. Porém, o medo que percebemos nos alunos de terem de pegar no lápis e enfrentar a folha de papel em branco com inúmeras linhas a serem preenchidas, faz-nos perceber que para além da dificuldade imposta pela própria instituição escolar (de não permitir a textualização) talvez esteja funcionando uma memória histórica do texto como exposição do sujeito. Isso não quer dizer que ao escrevermos, atualmente, não nos estejamos expondo - muito pelo contrário, sempre estão nos imputando uma grande carga de responsabilidade pelo que escrevemos. Contudo, somos responsáveis por um resultado, uma exposição de uma reflexão já pronta - um posicionamento nosso enquanto sujeitos-cidadãos do mundo . Mas a exposição que se dava antes - o desnudamento - era de outro nível, mesmo porque a constituição do sujeito e da reflexão sobre o mundo eram tomadas como intrinsecamente ligadas. Hoje, isto é o que deve ser evitado ao máximo : é exigida a neutralidade do olhar.

Há um fosso quase que intransponível entre o que se produz, e se quer produzir, na instituição escolar e aquilo que está em funcionamento fora dela. É esse fosso que precisamos entender para conseguir pensar em práticas educacionais que tenham - se não a perspectiva da possibilidade da mudança explícita, pelo menos, a consciência de seu funcionamento. Se no caso da censura explícita há seqüelas na rede de FD^{as} dos sujeitos que a sofreram, também haverá decorrências a partir da consciência da prática educacional.

4 - Enquanto isso, no Brasil...

Diante de todo esse quadro, que nos coloca frente a uma memória histórica atualizando sob a forma dos acontecimentos discursivos que nos esclarecem sobre a autoria hoje, faz-se relevante considerarmos, especificamente, a memória histórica do sujeito brasileiro colonizado. Porque ser brasileiro “não é qualquer coisa”!

Mariani (1993) nos coloca que ,desde o século XVI até o século XIX (com a vinda da corte portuguesa para o Brasil), eram proibidos oficialmente a instalação e funcionamento de prelos e a circulação de livros ou impressos (jornais) estrangeiros. Ou seja, o Brasil tem marcadamente, na sua história de colônia, a "negação do dizer". Nada podia circular ou ser escrito se não fosse temas religiosos ou morais.

Este processo proibitivo tem repercussões na memória do sujeito brasileiro e, portanto, na constituição do sujeito-autor brasileiro. Se já vimos que historicamente o autor está marcado pelo medo de se expor (Foucault, 1969), podemos somar a isto a marca da proibição do dizer. As idéias quase não circulam no Brasil-colônia através da escrita - já que proibidas - mas sim pela oralidade. Essa marca histórica repercute na memória do sujeito brasileiro, produzindo, por exemplo, alunos que, na sua grande maioria, têm muito maior facilidade para se expressarem oralmente em detrimento da escrita (inclusive este seria um dos motivos dos textos escolares serem caracterizados por uma grande interferência da oralidade).

Este é um dos efeitos do interdiscurso que recobre a constituição de sujeito-autores. Não se cobra do autor da oralidade como o da escrita! Por isso não se olha para a fala procurando indícios de autoria. Além disso, percebemos que a censura funciona desde os primórdios da colônia, decidindo o que poderia ser lido e escrito!¹¹

¹¹ É sempre bom lembrar que o funcionamento da censura é complexo e não se restringe à interdição do dizer.

Ser falado é característica histórica do brasileiro colonizado. Ao mesmo tempo, há dentro desse discurso outro discurso que é o silêncio fazendo sentido¹² (Orlandi 1990).

Entenderemos melhor esta colocação, refletindo sobre o que nos fala José Horta Nunes em sua tese de mestrado "A construção dos leitores nos discursos dos viajantes e missionários" (1992). Este seu trabalho permite-nos pensar sobre a relação da memória histórica e o funcionamento da função-autor atual.

Com sua tese, Nunes deixa-nos claro que falar em sujeito-leitor (assim como autor ou outra qualquer função) tem por trás refletir sobre o lugar do qual e no qual o sujeito lê, escreve.

Orlandi já nos coloca (1990) que há uma dissimetria entre o leitor brasileiro e o europeu. Essa dissimetria ocorre em função do apagamento indevido de uma diferença necessária existente entre os lugares de leitura do brasileiro e do europeu. Quando a diferença é apagada, cria-se uma falsa igualdade e isto produz efeitos.

É necessário assim que, para além de pensarmos sobre o lugar de onde se fala, analisemos as condições históricas que constroem esses lugares.

Não nos interessa, pois, descrever o autor **real**, **empírico**, nem o **virtual** de um texto, queremos saber sobre a posição discursiva do autor em determinadas conjunturas. Ou seja, assim como queremos saber das posições das quais os sujeitos falam, queremos saber em quais delas eles falam como sujeitos autores de fato, (discutindo o que isto significa atualmente). Enfim, saber o que é ser autor hoje e de que modo os sujeitos escolares estão atualizando tal função.

¹² Este aparente paradoxo é facilmente entendido se levarmos em conta que para a AD, o sujeito, assim como a língua, não se constitui pelo contraste mas sim pelo movimento da contradição. Metodologicamente a AD caracteriza-se por apresentar um enfoque de análise que se fundamenta na **contradição** e não no **contraste** - enfoque recorrente especialmente até os primeiros anos da década de 80.

O que diferencia basicamente estas duas perspectivas é que tal deslocamento - do contraste para a contradição - implica em não aceitar a noção de individuação. Ou seja, a AD não compreende os indivíduos como seres que possuam características de identidade fixas, imutáveis, unas, coerentes. Se para a AD o discurso é produzido em uma rede de FDAs, que estão em contínuo jogo de forças, contradição, apoio, fundamentação, como poderia o sujeito de linguagem ser uniforme e fixo a partir de seu confronto com outros sujeitos? Concordamos com o fato de que a identidade se dê a partir da alteridade, porém esta identidade não é um bloco fechado e acabado. Ela está em contínua relação com outras identidades, constituindo-se, pois, desde sempre.

Trabalhemos um pouco com a memória histórica. Nunes fala-nos sobre o contexto colonial brasileiro. Nós tínhamos de um lado a Europa vivendo: as agitações da Reforma protestante (tendo como principal argumento a exigência da livre interpretação da Bíblia, como bem vimos em Haroche (1975)); o jogo de forças da contra-reforma (em que a igreja católica tenta retomar sua hegemonia); a luta de forças entre um discurso religioso e um discurso científico. E, por fim, somada a este conflito, temos uma sociedade estimulada pela curiosidade do novo. Do outro lado, no Brasil ocorre a produção de relatos de viajantes que se vêem com a árdua tarefa de *codificar* o novo, tornando-o inteligível! Vemo-nos diante de pelo menos três FD^{as}: a que aglutina os índios, a que aglutina os europeus e a que aglutina os moradores e/ou viajantes da colônia.

Podemos considerar o relato dos viajantes pela Colônia como sendo o primeiro movimento de interpretação do novo-mundo.

Esses relatos "provocam uma mexida nas histórias das leituras, misturando elementos discursivos dispersos e compatibilizando os conhecimentos sobre o novo mundo com a memória discursiva europeia" (Nunes 1992:52).

Tais discursos se orientam predominantemente para os leitores europeus, construindo as condições de apropriação desses conhecimentos relatados. Mas também marcam a institucionalização do discurso sobre o Brasil, dando um ponto de referência com o qual os sujeitos brasileiros vão se relacionar - é o imaginário europeu mesclado com o imaginário do NOVO MUNDO.

Com o relato dos missionários que têm como objetivo a catequização dos índios, passamos a ter as línguas européias e as línguas indígenas se relacionando na constituição da materialidade lingüística. Estes são os primórdios da disjunção que há na língua brasileira (da qual nos fala Orlandi 1990). A memória europeia conflui com a brasileira de modo que o sujeito da língua brasileira se sente falando uma língua que possui um espelho, ao qual ele não tem acesso, mas que possui existência.

Os relatos dos missionários começam a mostrar a configuração das vilas, dos povoados, trabalhando nos limites da distinção entre o selvagem e o "civilizado". Nessa distinção, põe-se em relevo a questão da argumentação e dela vem a crítica da pobreza das línguas indígenas. Expliquemo-nos melhor: as línguas européias se adaptavam às necessidades crescentes de objetividade e clareza (como vimos em Haroche), ao mesmo tempo em que, por causa da

instituição do direito, eram exploradas em suas possibilidades lógicas, para que melhor servissem à interpretação jurídica. A comparação com as línguas indígenas era logo feita. Se elas são pobres, tal como descreveram os viajantes e endossaram os missionários, de que modo os índios podem argumentar? Quais são as condições enunciativas que tais línguas oferecem para a interpretação? Pois bem, se falamos que a memória discursiva está sempre e continuamente nos afetando, não há obviedade maior do que o fato de que esta crítica histórica nos afeta até hoje enquanto sujeitos de linguagem. A dificuldade que a maioria dos estudantes sente para escrever e argumentar em seus textos, se deve em grande parte à memória discursiva que se movimenta pela linguagem não nos deixando à vontade com nossa própria língua.

Outro fato marcante são as características da *prolixidade, digressões e falta de sistematicidade* dos relatos dos viajantes. O que produz efeitos até hoje, pois estão nas marcas freqüentes nos textos dos alunos. Segundo Nunes, tais características dos relatos tinham a função de construir uma imagem de falha de organização do Novo Mundo, além de deixá-lo com o estatuto de exótico.

Atualmente, a marca de falha organizacional em textos representa uma dificuldade cognitiva de refletir sobre as coisas no mundo!

"Os elementos discursivos da memória européia (nos relatos) irrompem não para fazer o leitor brasileiro conhecer as coisas da Europa, mas para que ele conheça **de outro modo** a realidade que ele mesmo vivencia." (Nunes 1992:97)!!!

O sujeito Brasileiro é falado (por via do discurso indireto) pelo outro! Portanto, vemos que é histórico o não posicionamento do sujeito brasileiro como dono de seu dizer.

Paralelo ao relato dos viajantes, vai-se introduzindo no Brasil o discurso dos missionários. É marcante que o primeiro contato do sujeito brasileiro tenha sido com uma escrita religiosa - um discurso religioso.

Isto vem nos mostrar que a primeira relação travada pelo sujeito colonizado é baseada em uma relação autoritária: as escrituras santas só têm um modo de serem lidas e quem detém a autoridade para tal interpretação é um grupo restrito de clérigos. Com toda a certeza, tal funcionamento produz efeitos até hoje, não somente sobre o modo como o sujeito leitor brasileiro atual lê, mas também sobre o modo como o sujeito-autor brasileiro atual se coloca em

funcionamento. Ao mesmo tempo em que na Europa havia toda a movimentação da Reforma protestante exigindo a liberdade de interpretação das Escrituras sagradas, no Brasil, a hegemonia está nas mãos da igreja católica que busca com todas as suas forças, aqui dentro e lá fora, garantir sua supremacia da interpretação da verdade de Deus.

Constituir-se como sujeito religioso, é pois, constituir-se num espaço de *repetições formais*¹³, sem ter aberto para si um espaço de interpretação que lhe permita gestos de leitura interpretativa. Isso coloca já uma característica básica também para o autor, se não há possibilidade do espaço de interpretação o que se pode vir a esperar do sujeito-autor em relação ao seu texto?!

É muito interessante o fato de que ,paralelo à imposição da catequese aos índios, ocorre a tentativa argumentativa por parte dos missionários de conversão destes. Os missionários abriram espaços interpretativos para que os índios falassem sobre os dizeres das santas Escrituras (eles queriam que a catequização fosse feita na língua dos índios - língua franca), ao mesmo tempo em que estes mesmos missionários buscavam pontos de confluência da crença entre os índios e o catolicismo. Foram 5 pontos: crença na existência do espírito, na existência de uma força superior, um conhecimento de criação, a presença de uma posição interpretativa e a presença de uma posição política.

Desse modo a interpretação religiosa passava a não se fixar na Bíblia em função de uma mescla entre o Discurso europeu e o do índio.

"Criam-se regiões discursivas de produção do sentido religioso, paralelamente às Escrituras Santas. Assim, no caminho entre o discurso do índio e do europeu, a palavra de Deus tem outras vias interpretativas" (Nunes, 1993:109).

¹³ Orlandi (1993), refletindo sobre a relação da autoria com o interdiscurso, estabelece uma distinção entre o funcionamento de uma *repetição empírica*, uma *repetição formal* e uma *repetição histórica*. O primeiro consiste num exercício mnemônico e, portanto, não historicizador: o sujeito está no interpretado; o segundo consiste na técnica da reprodução de frases produzindo apenas um exercício gramatical que não permite a historização: o sujeito é significado sem que as palavras lhe façam sentido; o terceiro é um funcionamento que permite a inserção do sujeito no interdiscurso: o dizer se inscreve no repetível enquanto memória constitutiva. Ou seja, o sentido sob o efeito do *sempre - já - lá* (repetível) é posto em funcionamento pelo sujeito, já que este se enreda numa rede de filiações que permite à língua e ao sujeito significarem.

Isso vem a marcar o jogo duplo entre uma memória discursiva europeia e brasileira que concorrem em um "mesmo" dizer da nossa língua. Além do fato de vermos que os espaços de interpretação vão-se criando, apesar de tudo!

Porém, mesmo sendo abertas outras vias interpretativas, só se fazem sentidos dentro da tradição da escrita; ou seja, para se fazer sentido deve-se remeter aos textos religiosos. Isto é, ao modo religioso da interpretação (mesmo para os textos não religiosos).

Horta Nunes coloca-nos ainda que, apesar de se constituírem regiões de leitura para a interpretação jurídica na posição dos colonizadores (a partir do século XVIII), esta possibilidade é negada aos índios. O contato com a leitura continua sendo restrito aos textos religiosos, já que este é representado como incapaz de exercer o discurso jurídico em função da discriminação lingüística que sofre - sua língua é fraca, pobre.

O índio, portanto, tem de ser "protegido" pelos colonizadores, de modo que estes garantam a justiça daqueles. O tutoramento é feito pela negação do direito de dizer o discurso jurídico. Ao missionário cabe a função de porta-voz dos índios.

Nos relatos dos viajantes, podemos observar o apagamento do sujeito brasileiro como agente de sua história, através da materialidade lingüística que coloca, por exemplo, sujeitos verbais sempre como europeus e verbos de ação que contam a história deles - europeus - sobre o Brasil.

Pudemos ver, então, como a memória histórica se articula no funcionamento da forma sujeito e, portanto, na função autor.

Agora, partiremos para uma análise que trabalha com acontecimentos discursivos contemporâneos a fim de trabalhar os efeitos de sentido sobre a função autor.

CAPÍTULO III

A Desejada Análise

Neste meu percurso analítico, alguns elementos foram mobilizados por se fazerem relevantes para a compreensão dos fatos discursivos que se apresentaram a mim: O *contexto estruturante*¹⁴ (Orlandi, 1989); *os sítios de significância*¹⁵, *a relação entre oralidade e escrita*; *os arquivos construídos*, *as representações da linguagem*; e *a imagem do sujeito escolar ideal*.

Esses elementos mobilizados nos farão entrar no funcionamento da autoria, especificamente, mas nos falamos das relações que se travam entre as posições discursivas criadas no contexto escolar. Apresentam-se, a seguir, cinco “análises” que, como veremos, apontam para uma mesma direção, a qual (naturalmente) defendo em minha tese.

Antes, porém, gostaria de fazer um esclarecimento acerca de minha postura analítica. Isto porque muitos podem fazer um julgamento precipitado da minha posição sobre a produção escolar. Quero deixar claro que não prego a liberdade pela criatividade. Aliás, na AD, nem falamos em **criatividade**, pois tradicionalmente se liga esta idéia à de **originalidade**. Coloca-se melhor a questão se pensarmos em termos de **produtividade**. É claro que sempre há espaços para rupturas (o novo), mas estas não precisam da instituição escolar (se dependessem dela estaríamos perdidos!), mesmo porque não acredito que seja este o papel da escolarização.

Pensar em termos de produtividade é essencial para entender o que proponho quando critico atividades que não permitem à criança entrar em espaços interpretativos. Ter o direito à interpretação, isto é, ser leitor e autor, não significa ser original, mas sim ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem. O que quero dizer é que quando o indivíduo é impedido

¹⁴ O contexto estruturante consiste no modo como o discurso se dá - suas várias formas: descrição, narrativa, dissertação, relato, diálogo.

¹⁵ Estes seriam os espaços que, abertos, são locus de produção de sentido. É onde se produzem os gestos de interpretação, ou seja, onde os sentidos são atribuídos.

de entrar no lugar da interpretação, ao mesmo tempo, ele está sendo impedido de ser constituído dialeticamente pela linguagem - ou seja, ser constituído e constituir a linguagem. Se os sentidos pelos quais é tomado não lhe fazem sentido, o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem. Ao sujeito é negada a possibilidade de ser produtor de sentidos (que são constituídos pelo interdiscurso). Ser produtor não é o mesmo que ser criador. Esta é uma diferença fundamental para entender a AD e a minha análise sobre a função da autoria produzida na escola.

1- 1a. Análise

Trago ao leitor uma análise¹⁶ sobre a leitura no contexto escolar que veio em função das críticas costumeiras, por parte dos professores, a respeito da dificuldade de se instalarem o **hábito da leitura**, o **gosto pela leitura**, e a **capacidade interpretativa**. Muitos podem se indagar sobre a relevância de se falar sobre a leitura num trabalho que se pretende ser sobre autoria. Mas acredito que pensar sobre as posições sujeitos que se constroem para ser sujeito-leitor tem vínculo claro com posições sujeitos que se constroem para o aluno se colocar como sujeito-autor. As posições discursivas são construídas tanto na leitura como na escrita.

Os fatos que se constituíram como corpus desta análise consistiam tanto em entrevistas com professores e alunos, livros didáticos, como também em gravações de aulas de história, gramática e literatura.

Estabeleci uma separação inicial entre professoras que se diziam, explicitamente, *tradicionais*, adotando o livro didático e acreditando na prática da experiência e não em “metodologias” (grupo 1); aquelas que não utilizam diretamente o livro didático, mas o usam como diretriz geral do conteúdo a ser dado em aula (grupo 2); e aquelas que banem o livro didático, assim como diretrizes de uma gramática normativa - diziam-se, explicitamente, seguidoras de “propostas” como as do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP - (grupo3).

O que fui percebendo é que, apesar destes três posicionamentos explícitos encaminham-se todos para uma mesma direção, o conteúdo destes

¹⁶ Esta análise faz parte do livro **Que sujeito?** (no prelo) produzido por um grupo de AD do qual fiz parte.

discursos apresentavam maior ou menor ênfase em algumas de suas características.

Nos discursos do grupo 2, percebemos um freqüente uso da metalinguagem como modo de controle objetivo da linguagem. Um exemplo deste processo pode ser percebido quando a professora está fazendo um exercício, de classificação morfológica. Ela pergunta: "o que é substantivo aí?" com relação à frase "O encontro foi um sucesso". Todos os alunos respondem: "sucesso". Porém, apagada pela desconsideração da professora, fica a voz de um aluno que pergunta: "Mas sucesso não é adjetivo?!". O que temos aí? Nesse caso de "sucesso" - que pela classificação morfológica não é um adjetivo mas um substantivo - apagou-se o funcionamento da palavra na linguagem, já que a metalinguagem foi utilizada de modo a criar a aparência de imobilidade e literalidade da linguagem. A professora ignora um funcionamento semântico (predicado nominal), restringindo-se a relações morfossintáticas. Perde, assim, uma oportunidade belíssima de trabalhar com a riqueza da linguagem.

Além disso, é marcante a falta de diálogo entre professor e alunos. A interlocução é toda mediada por perguntas retóricas: o professor apaga-se da cena, através de **descrições definitórias** ou de um **discurso dissertativo** - ambos tendo a impessoalização do sujeito como marca¹⁷ -, deixando que nela adentre o lugar da Ciência (das verdades unívocas e únicas).

É interessante notarmos que, no seu discurso, encadeiam-se os três tipos estruturantes: **narrativa**, **descrição** e **dissertação**. A **descrição** ocorre quando o rumo da conversa é externo ao texto¹⁸ e quando a professora quer plastificar a cena, trazendo o aluno para dentro do acontecimento discutido. Este último funciona como uma "cartada final" para a argumentação da professora colocada no lugar do discurso científico (no caso específico, no discurso da História)¹⁹. A **dissertação** ocorre nos momentos em que os fatos - entendidos como verdadeiros

¹⁷ A observação das formas pronominais - ou de sua ausência - visa analisar o produto de mecanismos enunciativos que permite detectar o lugar da escolha, lugar em que se produz uma forma de enunciador determinada.

¹⁸ São momentos em que a discussão é encadeada pelo assunto do texto, mas não é exatamente o tema do mesmo. Por exemplo, discutir sobre o que é "contrabando" quando se está falando no livro sobre a revolta em Vila Rica de 1720

¹⁹ São momentos em que todos os locutores saem de cena para a ilustração, com sujeitos atemporais, entrar: "O governador aqui da região das Minas diz: "Vamos decretar a derrama". Os soldados chamados dragões iriam invadir. Entravam, saqueavam até completar 1500 quilos. Quando falavam que iam cobrar a derrama, o povo ficava assustado. Não se sabia qual das cidades os dragões iriam invadir."

e apreendidos no texto, em sua materialidade - precisam ser legitimados, enquanto tais, pela voz universal da ciência. Nesse discurso não há a presença de nenhum locutor de modo explícito, fazendo com que o enunciador se apresente sob a forma de ocultação - processo de impessoalização dos verbos²⁰. Por fim, a narrativa ocorre quando é a pessoa mesma da professora - fora da escola - que está falando. Ela não precisa nem trazer o aluno para junto de si, nem legitimar-se através do discurso científico²¹. Vamos percebendo, enfim, que a voz da Ciência fala mais alto na sala de aulas.

Colaborando com essas "primeiras" impressões, temos o contexto estruturante do grupo 1, que é claramente dissertativo, não havendo sequer um momento no qual se construa um outro modo discursivo. Toda a enunciação da professora (com exceção de alguns trechos que veremos mais tarde) é marcada pela apassivação ou pela ausência de sujeitos de fala ou interlocutores - o discurso é sempre *sobre* e nunca *por* e *para* -, dando lugar, assim, a um enunciador universal que fala do lugar da academia, legitimadora da leitura literária. É interessante notar que neste caso de predominância do apagamento dos interlocutores, a professora na posição de sujeito que lê também se apaga. A indeterminação do sujeito é radical, esvoaçando não só empiricamente o locutor, como também simbolicamente retirando o lugar do sujeito-leitor do professor: nem professor nem aluno são passíveis de interpretar, isso cabe apenas aos literatos.

As exceções que constituem momentos de interlocução ou pelo menos de presença de locutores são interessantes de ser observadas. A professora entra em cena pelo menos duas vezes para expressar juízos de valor ("Poesia é isso aqui, ó!"; "realmente é uma das músicas mais lindas.") e coloca em cena os alunos por cinco vezes apenas. Três delas são interlocuções retóricas que funcionam através de um 'nós' coletivo que aparenta engrenar um trabalho de interpretação conjunto que não se dá verdadeiramente. Os outros dois momentos são marcados por uma interlocução "real" - o assunto é a avaliação. Vale ressaltar que ao falar de avaliação, perpassa um discurso autoritário que vincula a leitura à avaliação/seleção dos alunos.

Finalmente, falemos um pouco do grupo 3. É a única aula em que há de fato troca dialógica entre os alunos. A professora se coloca com uma postura

²⁰ EX.: "o motivo da Revolta de Vila Rica foi a criação de casas de Fundação que exploravam os mineradores através de altos impostos.

²¹ EX.: "Eu fui ao Paraguai há pouco tempo... comprar esse relóginho..."

mais de orientadora do curso de aula. Cabe colocar que, na situação de entrevista, estruturando o discurso dessa professora estão funcionando a **narrativa** e a **descrição**. Ordens discursivas nas quais o enunciador coincide com o locutor. É apenas quando fala sobre as aulas especificamente - o modo de conduzi-las - que seu discurso tem, por vezes, o lugar da professora tomado pela voz da academia (no caso o projeto do Prof. Wanderley Geraldi - IEL/UNICAMP).

1.1

A representação de linguagem que está em funcionamento no contexto escolar, encara-a como tendo os sentidos colados às palavras, já que, por exemplo, os exercícios são todos descontextualizados.

A metalinguagem é utilizada como se o sentido fosse inerente, colado a ela: a função da nomenclatura é intrínseca à palavra, por isso dizer "o que é substantivo aí?" não pode ocasionar dúvidas nem aos alunos, nem aos professores!

Sempre que na enunciação do professor evidencia-se a não relação direta e unívoca entre as palavras e as coisas, o professor "controla" a lacuna com "pistas" que restringem o campo das possíveis interpretações a uma só. Ou seja, a representação da língua e de sua metalinguagem, conseqüentemente, é tão forte na sua condição de imutável, literal, unívoca, controlável (...) que, nos momentos em que sua opacidade vem à tona, é preciso eliminá-la através de uma total transparência, como se essa fosse, constitutivamente, característica da linguagem²².

Indo ao encontro da concepção de literalidade da linguagem, temos a denominação que é dada a certas aulas como sendo de atividade de **leitura** e **interpretação**. *Ler* e *interpretar* são, então, duas atividades distintas: é como se pudéssemos, primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra).

Nas aulas de literatura, ficou-nos muito claro o modo como a divisão social do trabalho de leitura (Pêcheux, 1981) está se dando no contexto escolar: o

²² Um exemplo deste tipo de situação é a pergunta: "Qual é a diferença entre hiato e ditongo? Tá junto ou separado?". Neste caso, em que está em jogo a relação de metalinguagem com a linguagem, a noção confusa que é introduzida por 'diferença' é resolvida pela "pista" dada pela professora que limita o campo das "diferenças" a uma só característica diferencial: o ritmo silábico / a separação silábica.

texto literário é claramente colocado como aquele que é permeado de metáforas, imagens - ou seja, nele não é o sentido literal que se apresenta. Dá-se, então, já uma separação entre um texto científico -dissertativo (as biografias dos livros didáticos, por exemplo) em que os sentidos que lá se encontram são os desde sempre colados às palavras e literais; e um texto literário no qual os sentidos que nele se dão têm de ser buscados por uma via indireta, pois são imagens, não podendo ser lidos literalmente. Porém, apesar das riquezas das metáforas do texto literário, não se pensa em sentidos outros que não aquele unívoco e verdadeiro ao qual se chega, necessariamente, após o trabalho interpretativo - o sentido que está por detrás da imagem criada pela metáfora é único. Vemos, então, que o caminho, no texto literário, é mais tortuoso, mas o ponto de chegada é o mesmo: o sentido único e verdadeiro!

Dentro da sala de aula há ainda um outro apagamento: o da oralidade em detrimento da escrita. Esta é entendida como legitimadora e evidenciadora dos fatos - é porque está escrito que é. As coisas se tornam enquanto tais através da escrita. Quando lemos, aquilo que não era, passa a ser²³.

É só na escrita que há o saber, já que tudo é retirado do livro didático via leitura em voz alta ou fala da professora claramente dissertativa e calcada no discurso da escrita. Não há espaço para as "conversas sobre", os alunos são atropelados por um número infinito de informações que se restringem, por exemplo, a classificações através de adjetivações (cf. anexo I).

Marcante é o fato da literatura oralizada ser, em algumas matérias, empregada como forma de castigo; sendo que é cobrado do aluno que ele leia o discurso da escrita sem nenhuma marca da oralidade (como por exemplo a produção fonética de [i] quando o grafema é 'e').

Mesmo nas aulas do grupo 3, o que legitima a leitura é também a escrita, já que é através das fichas de opiniões escritas que se dá a avaliação dos livros lidos. Em contraposição é a única aula em que os alunos conversam, em que a prática da oralidade se dá, inclusive, sem a intervenção da professora. É sempre bom lembrar que as opiniões dos alunos são também dadas oralmente, mas a avaliação em si é feita através do material empírico e controlável das fichas de opinião escritas. Não se leva em consideração, portanto, a fala do aluno,

²³ Um exemplo: "O povo se revoltou contra o governo português. Nós acabamos de ler. Por que houve a revolta?".

marcando fortemente o nosso ensino como calcado em um **direito de regulamentação**²⁴ em oposição ao de jurisprudência.

Levando em conta a noção de arquivo de Pêcheux (1990) podemos compreender melhor as consequências do funcionamento do direito de regulamentação. O arquivo é discurso documental, memória. E pensando sobre a memória que se constrói dentro do âmbito escolar - perpassado por esse direito de regulamentação que apaga a oralidade -, vamos percebendo que o arquivo que a escola permite que seja construído é extremamente restrito (o que nos leva a pensar que fora dos muros escolares é construído um arquivo muito mais denso). Observando algumas atividades, fica-nos claro a "pequenez" do arquivo que se permite construir: ao aluno cabe copiar as respostas e não as construir; ainda lhe cabe apenas prestar atenção em certas informações que são pré-ditas pelo professor - ele direciona a compreensão do aluno para certas informações que estão no texto.

Devemos acrescentar a isso, o fato de que é no livro didático que se encontram todas as informações necessárias para a compreensão, por exemplo, dos textos literários. Ninguém escreve durante as aulas - e se escreve é por ordem da professora e no livro didático!

E ainda segundo a análise, parece que não se forma um arquivo através da atividade de "leitura livre" das aulas da professora do grupo 3, pois que nas entrevistas estes alunos não conseguem se recordar, por exemplo, da maioria dos textos lidos durante o ano todo.

1.2

Diante do fato da presença marcante do livro didático na sala de aula - seja utilizando-o empiricamente, seja tendo-o como orientação -, realizei uma análise comparativa entre o livro utilizado da 5^a. série e o da 8^a. série.²⁵

Ambos os livros apresentam uma hierarquia interna de "dificuldades" : sempre colocando a **narrativa** como atividade de leitura e produção mais

²⁴ Nunes (1993) distingue um direito de regulamentação de um direito de Jurisprudência. O primeiro é colocado em provas, regras pré estabelecidas - o direito é feito; o segundo é feito a partir de experiências já passadas - o direito se faz.

ou formal, sem que possa se inscrever no interdiscurso²⁸. Não é por acaso que os professores reclamam tanto da "cruza" de seus alunos - da falta de vocabulário, riqueza sintática, desenvolvimento das idéias.

Em contrapartida, como se compõe o livro da 8^a. série? Das 12 lições das quais é composto, as duas primeiras são dedicadas ainda ao estudo da morfologia e daí em diante passa a tratar da sintaxe até chegar às figuras de linguagem. Trabalha até a 9^a. lição (praticamente a metade do livro) com textos literários, passando a trabalhar na 10^a. lição com textos dissertativos (trabalhando ainda com poesia e teatro em 2 lições). É claro que as lições de sintaxe são colocadas em uma ordem clássica de complexificação! Percebemos que ambos os livros seguem uma ordem hierárquica, canônica.

Ressaltemos ainda o fato de que, nas atividades de interpretação, o livro fornece uma espécie de "dica" para desencadear a leitura correta dos textos segundo o próprio autor do livro²⁹. Essas dicas pressupõem um leitor incapaz - mesmo estando no ponto mais alto da escala hierárquica ginásial - de interpretar. O aluno precisa ser colocado dentro da interpretação que o autor do livro didático expõe como única e verdadeira.

Fica perceptível, então, que ambos os livros partem dos mesmos pressupostos: acreditam na linearidade do aprendizado, da construção do conhecimento - colocando as matérias de modo hierarquicamente clássico; crêem na literalidade da linguagem, no sentido único e *na incapacidade* interpretativa do aluno. É importante que fique claro que a imagem da incapacidade interpretativa é fruto da interdição à interpretação. O aluno é visto e se vê como incapaz de interpretar porque a todo momento lhe dizem como interpretar exatamente.

²⁸ É sempre bom lembrar que o interdiscurso aqui é entendido como saber discursivo, memória histórica.

²⁹ São exercícios de interpretação:

Ex.1: "Sobre a letra da música de Chico Buarque "Apesar de você":

(importante: "você". no texto, é o governo antidemocrático)

1. Questões de interpretação..."

Ex.2: "Sobre a letra da música de Wagner Tiso e Milton Nascimento "Coração de Estudante":

(obs: existe uma planta chamada "Coração de Estudante".)

1. Questões de interpretação..."

Todos os exercícios de gramática exigem do aluno apenas a devida classificação da linguagem nas "caixinhas" pedidas pela gramática, corroborando mais uma vez com a idéia da linguagem enquanto código e tendo seus sentidos colados desde sempre nas palavras!

Bem marcante também fica o fato de trabalharem - os livros didáticos - com a distinção clássica e hierárquica entre descrição, narração e dissertação. Eni Orlandi (1993a) já mostra que esta é uma distinção marcada histórico-socialmente. Mais do que isso, coloca-nos que o tipo de texto descritivo, que é tido como o mais simples, tem por trás um complexo processo de funcionamento que faz com que ele se apresente sob a forma de um efeito de sentido de objetividade, o que possibilita a aparente relação termo-a-termo entre mundo e linguagem - produzindo uma falsa (ilusória) estabilização.

Entre vários outros motivos (como a mídia, por exemplo), o que produz a sensação de enfado na maioria dos alunos ao se depararem com as tradicionais atividades de descrição está vinculado, inegavelmente, com o fato de que lhes é proposto que estabeleçam uma relação entre linguagem/mundo (termo-a-termo) - a obviedade - quando na realidade a relação que se estabelece entre o sujeito da linguagem e o "mundo" é simbólica - há uma decalagem - não havendo a possibilidade de entendermos os sentidos como colados (agarrados) aos objetos **no** e **do** mundo (Orlandi, E. 1993b). O desprazer do aluno reside, então, na sensação de estar realizando uma atividade "tola" e cansativa ao mesmo tempo em que ocorre o desconforto de não conseguir materializar, concretizar aquilo tudo com que está interagindo. Percebemos que, por trás da atividade de descrever, há todo um trabalho árduo que é imposto ao sujeito, sem que ambos os lados estejam tomando consciência - escola e aluno. Para estabelecer uma relação termo-a-termo, apesar desta não existir, o sujeito tem que trabalhar com o efeito de referência direta ao mundo, mesmo estando na linguagem e, portanto, numa relação simbólica (constituída histórico-ideologicamente).

Diante dessas observações que derivam de nosso percurso de análise, faz-se necessário pensar qual é o espaço de interpretação que o contexto escolar permite que se construa. Para tanto, mobilizo a noção de "sítios de significância" que Eni Orlandi (1993b) vem trabalhando:

"Face a qualquer objeto simbólico, o Sujeito se encontra na necessidade de "dar" sentido. E o que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar

domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (Orlandi, E. 1993)" (Orlandi, E. 1993b:2).

E o que percebo é que não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Essas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca, e via livro didático (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). Nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor.

Há sempre, nas aulas, uma busca pela "síntese interpretativa" que checa o conhecimento adquirido via repetição mnemônica³⁰.

Portanto, fica claro o cerceamento, produzido pela posição na qual se coloca o professor, da produção de sítios de significância. Um exemplo marcante disso é o fato de, nas aulas de português, caber aos alunos apenas a catalogação do código linguístico. Mas não devemos nos esquecer que há momentos de ruptura nos quais o aluno se posiciona como leitor e percebe, por exemplo, que a função das palavras pode ser outra que a definição *a priori* das mesmas (vide exemplo do "sucesso"). Isso nos demonstra que a construção de um espaço interpretativo, na escola, não está direta e exclusivamente determinada pela posição do professor e do livro didático. O sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro. Nós não estamos falando de "determinismos", mas sim de relações de sujeito de linguagem na linguagem. E se não é aberto o espaço de interpretação para os alunos, tudo indica que este também não é aberto para o professor. Dizer que os espaços de interpretação não são abertos faz pensar em como é possível que o aluno se posicione como autor, já que para a AD a questão da interpretação é crucial também para o funcionamento da autoria.

Parece-me que, na grande maioria das vezes, a professora já traz pronto um sítio de significância criado - ou dado pela academia - em outro lugar que não na sala de aula. Não há, então, uma entrada no espaço dizível dos sentidos que

³⁰ Um exemplo de síntese interpretativa:

Prof.: Quem decretava?

AA: O governador das Minas

Prof.: Quem invadia?

AA: Os Dragões.

estão se produzindo no processo discursivo: o professor veta - vetando-se - a entrada do aluno neste campo discursivo em específico porque o gesto interpretativo não foi deste, mas de outro. O que não significa dizer que o aluno - ou o professor (!) - não são capazes de atribuir sentidos.

Vemos, então, que a idéia de Horta (1992), de que a história de país colonizado brasileira somada ao período ditatorial pelo qual passamos produzem um apagamento da memória de arquivo para o leitor brasileiro, verifica-se pelas práticas discursivas que temos observado. Normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita, ao aluno, que os sentidos façam sentido. A escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático. Quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. O livro didático não precisa estar presente concretamente, pois seu uso em épocas anteriores repercute efeitos, sempre, no processo discursivo escolar!

Todo o sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os esteriótipos, os não ditos, etc) E como, para a AD, este corpo social vem se formando ao longo da história, fica clara a necessidade de pensarmos um sujeito-aluno brasileiro específico.

Num primeiro momento, percebemos algumas exigências que são recorrentemente feitas aos alunos: cabe a ele saber fazer adequadamente catalogações do código lingüístico (a língua é entendida como código); ao aluno basta reconhecer o sentido da materialidade lingüística e colocá-lo na categoria que lhe compete dentro da língua; o aluno é apenas um observador da linguagem, não lhe cabe interferir nela, ele tem somente que organizá-la de acordo com uma organização *a priori* e externa a ele.

1.3

Tudo isso faz percebermos que ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas.

Na atividade de leitura é cobrado que ele apenas reconheça no texto um certo tipo de informação. É só quando a discussão não é específica do assunto do texto, mas de algo que este sugere que, por vezes, é pedido ao aluno que o interprete. Ou seja, há uma relação com o texto de uma leitura científica, em que a interpretação se restringe ao que o texto - sua leitura - provoca no leitor e não à compreensão do texto em si mesmo. A interpretação é da ordem do subjetivo que provoca a discussão que é exterior ao texto.

No espaço daqueles que se posicionam no grupo 1, podemos observar que a imagem de bom-leitor não se diferencia muito daqueles que se colocam no grupo 2. O bom-leitor para a escola é aquele que classifica corretamente os textos literários em seus momentos (as escolas literárias); e que sabe ler, apesar da metaforização da literatura (em que não se trabalha com o sentido literal), o sentido único das palavras. Também, no domínio de literatura, deve o aluno proceder uma **leitura científica** e se colocar no lugar do **escrevente**. A esse leitor cabe ficar atento à transmissão do saber literário enquanto imóvel e dotado de verdades inquestionáveis.

A única diferença que encontramos entre estes dois espaços - aliás fundamental - é o fato de que o modo como funcionam as FD^{as} daqueles do grupo 2 permite momentos de ruptura por parte dos alunos. São momentos de formação de sítios de significância: quando o aluno questiona se "sucesso" não seria um adjetivo (fato este verdadeiro se pensarmos na função semântica que ele tem na frase - predicado nominal). Nesse caso, o aluno está percebendo a função da palavra em questão, e não realizando uma mera repetição formal - catalogando apenas e descontextualizadamente. Há sentido sendo atribuído que, porém, é cerceado pelo professor, através do uso de metalinguagem.

É necessário frisar que nenhuma ruptura tem sua progressão permitida pela figura do professor, já que comentários dos alunos, como o que acabamos de discutir, são completamente ignorados por este. O que é interessante observar é que os alunos têm um espaço - mesmo que não legitimado - para atuarem como leitores e não como mero escreventes.

Resta perguntarmos se os diferentes grupos por mim separados constroem noções de sujeito diferentes. Pelo que posso perceber, não tem havido espaço para isso. Portanto, mesmo que a professora que se coloca no grupo 3 tenha se inserido em uma FD^a. diferente, esta não parece ter tido força o suficiente no confronto com as outras. E é sempre bom lembrar que um discurso

não entra em oposição - exclusão - com outro: um está noutro! Um é constitutivo do outro, já que identidade e alteridade são processos simultâneos que se dão no discurso.

Enfim, a interpretação não pode ser vista como mera decodificação, já que a linguagem é histórico-social. Desse modo, não há como entender que ao aluno - ao sujeito - basta ir à palavra capturar o sentido que lá está. Intervêm neste gesto interpretativo, necessariamente, dois aspectos da memória discursiva: a memória constitutiva e a memória institucionalizada. A primeira diz respeito ao trabalho histórico de constituição dos sentidos - o dizível, o repetível, as estabilizações, mas também os deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos; em outras palavras, o interdiscurso. A segunda refere-se ao trabalho social da interpretação no qual há uma tensão entre aqueles que têm direito a ela (os intérpretes) e aqueles que apenas a legitimam e a mantêm (os escreventes) (Cf. Orlandi, E. 1993b:5).

Para que haja um evento interpretativo é preciso que o sujeito se represente no lugar de autor, ou seja, que ele se inscreva no interdiscurso: que o seu dito seja dizível. E isso ocorre quando há o exercício da repetição histórica. Porém, quando só se dá a repetição empírica e/ou a repetição formal, os sentidos não se constituem, já que não há a intervenção nem de uma memória constitutiva, nem de uma institucionalizada.

Se dizemos que para haver sentido é preciso inscrever-se no repetível (histórico), fica clara a necessidade do efeito ideológico do sentido "sempre-já-lá" (o pré-construído). A interpretação (autor/leitor) só se dá se o sujeito reconhece a materialidade linguística como dotada de sentidos colados a ela *a priori*.

Para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação (a possibilidade do gesto interpretativo que vem do outro - virtual). Ao mesmo tempo, ele precisa necessariamente estar em relação (inserido no) com o Outro - o interdiscurso. Neste, a memória do dizer está em funcionamento, movimentando a teia de relação das diversas FD^{as} existentes: os "sentidos outros" em confluência.

É por isso que, na AD, se pode falar que o efeito sujeito-leitor é necessariamente constitutivo do sujeito-autor, pois, para a AD, a exterioridade é constitutiva da linguagem (Cf. Orlandi, E. 1993b:12).

Porém, dizer que o autor só está em funcionamento quando está em relação com o Outro e o outro não significa que todo sentido atribuído por um sujeito-autor fará sentido para sujeito-leitores, pois sabemos que estes têm que igualmente entrar no repetível histórico e estar em uma mesma rede de FD^{as}. É por causa disso que muitos não entendem por que há certos públicos que não compreendem o que se "quer dizer". O que sustenta tal posição é a idéia de que o simples fato do autor ter um sujeito leitor virtual em mente garante a comunicabilidade. É sempre bom lembrar que a ideologia intervém na atribuição dos sentidos e, portanto, a interincompreensão sempre é possível. **A autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação** (Orlandi, 1993b:13).

2 - 2a. Análise

Diante do quadro teórico até aqui apresentado e do desenvolvimento analítico feito no item 1, gostaria de desenvolver uma análise a respeito da grande incidência de certos tipos de críticas feitas aos textos dos alunos (em qualquer série que seja!)

Quando o aluno é cobrado como autor na escola, é sob vários aspectos: o *moral* (o conteúdo sobre o que fala); o *estrutural* (o modo como fala); e o "*caráter original*" (o que fala de novo sobre o que fala - sua posição).

Raquel S. Fiad (1991), sintetiza as críticas mais frequentes a este tipo de texto - escolar - que são evidentemente calcadas na estruturação sintática, no campo semântico, assim como no conteúdo da discussão do texto:

- 1- Interferência da oralidade.
- 2- Emprego de chavões.
- 3- Tratamento vago do tema.
- 4- Falta de inter-relação entre parágrafos.
- 5- Sentenças muito longas.
- 6- Uso exagerado de noções vagas.

Coloco-me agora com o objetivo de discutir o que está por trás dos motivos dessas críticas, pensando sobre o funcionamento dessas características textuais na sua relação com a memória histórica.

Gostaria de iniciar meu trabalho de análise discutindo a questão do clichê (chavão, estereótipo)³¹.

Ferreira (1993:73) nos coloca que a "especificidade própria do estereótipo propicia um funcionamento estratégico rico, em condições de ser acionado pelo sujeito do discurso. Essas estratégias de uso vão desde a *adesão convicta* até a *cumplicidade por conveniência*. Ao reproduzir estereótipos que o tipificam, nosso sujeito de discurso poderá estar significando um modo sutil e eficiente de **resistência**.

Quanto à adesão, é bom lembrar que esta não é feita conscientemente. Além de ser uma prática ou funcionamento histórico, já que na nossa história de sujeitos brasileiros estamos nos constituindo sendo falados! Por isso, a incidência de clichês nos textos escolares não é de se espantar, se somos sujeitos que se posicionam historicamente no lugar do colonizado que precisa ser falado para *ganhar* sentidos e, conseqüentemente, *identidade*.

A questão da "cumplicidade que resiste" é de extrema riqueza para pensarmos sobre a vinculação que normalmente se faz entre o **estereótipo** e a *falta de tempo para pensar, o comodismo*, ou ainda - e a mais perigosa - a *falta de capacidade de reflexão*.

Quero observar dois pontos neste funcionamento crítico que estabelece tais vinculações.

1. Na escola, no processo da sala de aula de "aprendizagem do escrever" - ou em qualquer outro tipo de aprendizagem -, vamos percebendo que a prática do professor produz alunos que só são aprovados no momento em que fazem uso perfeito da linguagem dentro do funcionamento da *repetição formal*. A prática escolar, por não criar *espaços de interpretação*, acaba por exigir (na sua avaliação objetiva!) o "mesmo", o "dito". A referência destes é apresentada nos

³¹ Quando se estabelece a generalização entre clichê, estereótipo, chavão, lugar comum não se quer estabelecer uma indistinção. Só não é interessante, a título da análise, discorrer sobre uma distinção mais fina. Essas noções se agrupam no que diz respeito às suas invariabilidade, imutabilidade, estabilização.

livros didáticos e/ou na fala do professor. Exigimos, pois, o clichê (o estereótipo, o lugar comum) ao mesmo tempo que o renegamos!

É no clichê, no chavão que o aluno encontra a referencialidade segura, a qual ele percebe ausente na sua língua. Essa percepção não é consciente, mas provém de sua experiência de uso no dia-a-dia da língua. Ele sabe - sente, é pego - da falta de referencialidade única, verdadeira, objetiva e real da língua em relação às coisas do mundo, porém, este saber não tem espaço para ser dito, tendo que ser escamoteado nas vestes da literalidade. Este efeito de literalidade se encontra, poderíamos dizer, em escala maior e grau mais forte nos estereótipos e clichês que se apresentam para nós como verdadeiramente imutáveis e fixos.

Na AD, nós podemos falar em um certa previsibilidade para as leituras devido à historicização dos sentidos, sua sedimentação histórica e às relações de intertextualidade que são submetidas a diversas formas de legitimação. No caso da escola, temos o livro didático e os livros acadêmicos, junto ao professor, construindo a legitimidade. Mais atualmente, acrescentamos também os meios de comunicação. Assim, sempre se espera muito por parte do aluno, porém esse "muito" é específico, pré-determinado, apesar de muitas vezes não assumirmos nossa pré-determinação como professores. Este funcionamento não é tão evidente como o do clichê, mas é da mesma qualidade. Por mais que os programas educativos "modernos" falem em criar um hábito de leitura, respeitando o aluno na sua relação individual com o texto, sabemos, pelo modo como a maioria das aulas são conduzidas e pelo modo da maior parte das avaliações, que a história individual de leitura - a relação específica com o texto, com a sedimentação dos sentidos e a intertextualidade - não entra no jogo de relações professor-aluno. É claro que ela entra em jogo na relação aluno-professor-texto, mas freqüentemente anula-se este funcionamento na prática educacional, homogeneizando a leitura e a escrita.

2. O segundo ponto é exatamente sobre o efeito de imutabilidade dos estereótipos/clichês. Como nos coloca Ferreira (1993:72), ao mesmo tempo em que os clichês de fato reiteram, através de sua repetição, o senso comum, confirmando-o continuamente, eles também produzem efeito inverso: a repetição faz com que os sentidos deslizem, modificando-os; como também a reiteração produz o enfraquecimento do clichê. O uso recorrente do clichê permite o deslizamento dos sentidos.

Vemos, então, que o processo de repetição dos estereótipos e clichês não foge do funcionamento da linguagem, o qual se caracteriza pelo conflito do "mesmo" com o "diferente". No caso do clichê, temos o sentido reiterando-se continuamente - sob o efeito do *mesmo* e do *literal* - e nesse processo permitindo-se deslocar, abrindo outros sentidos possíveis nas vestes do repetível, ou então enfraquecendo a si mesmo pelo efeito do *já-dito*.

É preciso, então, retrabalharmos a noção de clichê como sendo o *mesmo*, o *repetido*, o *sem-sentido*, já que "mera repetição". No *mesmo*, assim como no *silêncio*, há sentido. O sujeito *pode* ser autor no silêncio e no repetido. Porém, nossos olhos são treinados para ver a autoria e os sentidos "de fato" apenas no *novo* (que para a AD é sempre efeito, salvo nos momentos de ruptura).

Não se pode, portanto, reduzir a noção de estereótipo ou clichê à idéia de um automatismo irracional desprovido de inserção reflexiva do sujeito no mundo social. O automatismo envolve mecanismos sociais, históricos e culturais que estão presentes nos modos de sustentação do *status quo*. Esses mecanismos realizam-se através da reiteração de enunciados que expressam o **saber comum**. E é o efeito de impregnação destes automatismos - ou seja, o efeito de que todo e qualquer sujeito sabe o sentido único e literal dos enunciados e de que este é sempre o mesmo - o responsável pela possibilidade da institucionalização de certos sentidos que correspondem, ética e moralmente, às expectativas construídas por uma sociedade (Ferreira, 1993:72).

É neste movimento do *fixo* e do *mutável*, da *transparência* e da *opacidade*, do *mesmo* e do *diferente* que o aluno entra para escrever seus textos e que, igualmente, o professor entra para ler e escrever seus textos. Por isso é tão comum a prática paradoxal da exigência e negação do senso-comum. O aluno é cobrado para que entre nas expectativas morais e éticas de sua sociedade e, ao mesmo tempo, é penalizado por escancarar sua aderência, sem escrúpulos. É o que veremos mais concretamente numa análise posterior a esta.

As construções estereotipadas têm como pelo menos uma de suas funções, então, o papel aglutinador e catalisador, produzindo a identificação dos costumes e crenças. Ferreira nos lembra que o Discurso Social - que organiza, dá coesão e unidade à Sociedade - funciona como uma imagem, um espelho ideal através do qual a sociedade vê sua unidade orgânica. O clichê pode ter a mesma função de "espelho": dá identidade ao sujeito (Ferreira, 1993:71).

Se os clichês e estereótipos estão em movimento, mas nós não conseguimos percebê-lo, então nestes há também autoria, seja quando a língua está em movimento, seja quando a língua está aparentemente estável. Além disso, na resistência também há um sujeito-autor que se recusa a cumpliciar com o dito, dizendo-o.

Pudemos, através da análise da nossa memória histórica realizada no capítulo II, verificar como é rica uma análise sobre o sujeito-autor atual embasada na reflexão dos traços discursivos que constituem o corpo sócio-histórico da memória da leitura.

Percebemos, então, através da incursão à memória histórica que há fortes razões - que não se reduzem a um problema tecnicista - para que os alunos incorram nos “erros” pelos quais são penalizados com a taxativa denominação: *incompetência lingüística*.

Com relação à interferência da oralidade vimos que podemos relacioná-la com o fato de que não se construiu a passagem de um Discurso de Oralidade (D.O.) para um Discurso da Escrita (D.E.)³². Os alunos não se sentem à vontade, com segurança, de envolverem-se com a estruturação da língua escrita. Com relação ao clichê, muito já discutimos. Já o uso freqüente de noções vagas indicia ou um controle argumentativo da retórica ou a falta total de segurança sobre o tema a ser discutido. O segundo caso é o mais usual e decorre, acredito, de uma impossibilidade criada aos alunos de entrarem em FD^{as} próprias, sendo limitados a entrarem em FD^{as} constituídas por sentidos que não lhes fazem sentido. Finalmente, as características de tratamento vago do tema, de falta de relação entre os parágrafos e do uso de sentenças muito longas se dão dentro de um quadro em que ao aluno é vedada a abertura de espaços de interpretação que lhes dê segurança e aparente controle sobre a linguagem.

³² Gallo, Solange (1992), em sua tese de mestrado, distingue o Discurso da escrita do discurso da oralidade. Cada qual pode se apresentar tanto sob a forma da escrita como da oralidade. O que os diferencia é a legitimação de um em detrimento de outro. O D.E. é o discurso legitimado. À escola caberia produzir a passagem do D.O. para o D. E.. Porém, segundo a autora, ele só tem sido mostrado, mas não ensinado.

3- 3a. Análise

A fim de refletir sobre a produção de um sujeito autor - que pode muito bem não ser coincidente com o ideal de autoria que temos - no contexto escolar, trago dois exercícios que fizeram parte de provas de Língua Portuguesa do Vestibular da UNICAMP e duas produções escolares do 2o. Grau.

Os exercícios que se seguem refletem, a meu ver, modos de cerceamento da autoria ao mesmo tempo em que ela se evidencia na “falha” do aluno.

O 1o. exercício é o seguinte:

VESTIBULAR UNICAMP/91

"No texto abaixo, há **um** trecho que, se tomado literalmente (ao pé da letra), leva a uma interpretação absurda. (grifo meu)

'A ancocercose é uma doença típica das comunidades primitivas. Não foi desenvolvido ainda nenhum medicamento ou tratamento que possibilite o restabelecimento da visão. Após ser picado pelo mosquito, o parasita (agente da doença) cai na circulação sanguínea e passa a provocar irritações oculares até a perda total da visão.' (Folha de S. Paulo, 02.11.90).

- a) transcreva o trecho problemático. (grifo meu)
- b) diga qual a interpretação absurda que se pode extrair desse trecho.
- c) qual a interpretação pretendida pelo autor?
- d) reescreva o trecho de forma a deixar explícita tal interpretação. "

Ao dar este exercício a alunos da 2^a e 3^a séries do 2^o Grau, recebi respostas de dois tipos:

a) Consideravam que o trecho problemático era o referente a: “Após ser picado pelo mosquito, o parasita (agente da doença) cai...”, sendo a interpretação “absurda” o parasita ser picado pelo mosquito e não o homem;

b) Consideravam que o trecho problemático era o referente a: “... passa a provocar irritações oculares até a perda total da visão.”; sendo a interpretação “absurda” o parasita ficar provocando irritações oculares até que ele perca a visão totalmente.

Quando solicitados a justificarem o porquê de terem percebido a leitura “a” e não a “b” ou vice-versa, apresentaram-me duas respostas:

1) De quem deu a resposta referente ao item b: é óbvio que está elíptico (não que tenham empregado este termo, mas sim a noção dele) que o mosquito pica o homem e aí o parasita, que estava no mosquito, penetra na circulação sanguínea do homem.

2) De quem deu a resposta referente ao item a: é óbvio que está elíptico que é o homem que perde totalmente a visão ao ser picado pelo mosquito contaminado pelo parasita da ancercose.

Devo ressaltar, de primeiro, que houve alguns alunos - poucos - que responderam ver ambigüidade (ou interpretação absurda) nos dois trechos: um sendo decorrência do outro.

O fato dos alunos perceberem dois momentos de ambigüidade (alguns um, outros outro e poucos ambos) demonstra que eles sabem mais, que são pegos de modo mais forte pelo funcionamento da ambigüidade, do que nós adultos letrados e doutores.

Enquanto a questão cobrava sobre um trecho absurdo, os alunos perceberam dois. É lógico que apenas um tipo de resposta é considerada como correta. A outra é levada para o lado do "absurdo". Qual delas? Bom, nossa "intuição" de acadêmicos pode nos indicar qual era a resposta esperada pelos corretores dessa questão!

O que nos interessa ressaltar é o fato de que uma ambigüidade passa despercebida por quem elabora a questão, fazendo com que o aluno que a percebe (mesmo não sendo considerada "canonicamente ambígua") seja desqualificado como leitor e, portanto, autor do texto que responde à questão. Já existe uma resposta *a priori* que só deve ser alcançada, preenchendo a lacuna da resposta. Há um grupo que detém a autoridade de se colocar como referência interpretativa.

O 2º exercício é o seguinte:

VESTIBULAR UNICAMP/93

"Na tira a seguir, a lesma FLECHA manifesta duas opiniões contraditórias, uma explícita e uma implícita (isto é, subentendida)



(Fonte: O Estado de S. Paulo)

- explícite a opinião que Flecha deixa implícita.
- segundo este texto, em qual das duas opiniões Flecha realmente acredita?
- qual é a passagem da tira que permitiu que você chegasse a esta conclusão? Justifique".

Trouxe essa questão como exemplo de uma pergunta que é ambígua, mas que exige uma, e somente uma, resposta. O item *b* teve dois tipos de respostas por parte dos mesmos alunos do exercício anterior.

- Flecha realmente acredita que há diferença entre os sexos: as mulheres são menos inteligentes e poderosas do que os homens.
- Flecha realmente acredita que não existe qualquer diferença entre os sexos.

Foi igualmente pedido aos alunos que justificassem suas respostas:

1- Dos que responderam o referente ao item a: Flecha realmente acredita naquilo que está implícito na sua fala, aquilo que percebemos de modo indireto.

2- Dos que responderam o referente ao item b: Flecha realmente acredita naquilo que ele percebe conscientemente: não há diferença entre os sexos. Sua crença machista na diferença dos sexos em termos cognitivos é inconsciente, já que ele não percebe que acredita nesta diferença ao dizer "aliás, típica".

Pode parecer estranho para os leitores, mas a noção de 'realmente' mostrou-se não determinada pela variação das respostas dos alunos. Há um problema de ambigüidade na pergunta do item b, porém a própria banca de

elaboração das questões do Vestibular-UNICAMP coloca em seu livro **Vestibular UNICAMP - Língua Portuguesa** a seguinte expectativa:

“a) existe diferença entre os sexos; sua pergunta é típica de mulher (é pergunta que só uma mulher poderia fazer).

b) na segunda (existe diferença entre os sexos; mulheres são menos inteligentes do que os homens)

c) “aliás, (pergunta) típica”. Como “aliás” introduz uma retificação, a expressão “(pergunta) típica (de mulher)” deve ser interpretada como contradizendo a opinião anterior.” (p. 83).

O que nos demonstra que a banca não aceita o segundo grupo de respostas como adequado à questão. Aliás, considera-o reflexo de uma leitura fraca da tira de Laerte. Para a banca não há como considerar ‘realmente’ uma “noção confusa” passível de outras interpretações que não aquela pré-determinada por eles.

Ao meu ver, há uma negação da ambiguidade constitutiva da língua que gera uma desqualificação de sujeitos como leitores e autores.

O vestibular é a ponta do icebergue, apenas. O que vejo é que este mesmo processo de desqualificação percorre toda a vida escolar dos alunos desde seus primórdios, o que impede que estes sujeitos se posicionem na função de leitores e autores qualificados. É a própria desqualificação momentânea que desqualifica **de fato**, efetivamente, estes sujeitos - é um processo do tipo “bola de neve”. É porque há a crença numa transparência e univocidade dos sentidos e um grupo que sempre se coloca como referência interpretativa que temos tão poucos espaços interpretativos sendo abertos.

Quando se avalia se um sujeito é ou não autor de um texto competentemente (não estou a falar de constituir-se ou não como “sujeito-autor”, mas do ideal de sujeito autor) há por trás, acredito eu, uma ideologia burguesa da igualdade, de homogeneização. O que proponho é que assumamos que, ao exigir certas características de um texto para lhe atribuir o estatuto de um “bom texto”, estamos alimentando e sendo alimentados por uma ideologia burguesa da homogeneização.

O vestibular - penso mais especificamente no da UNICAMP - ao avaliar os seus textos escritos na prova de redação, espera encontrar sempre um mesmo modelo de texto para atribuir pelo menos 50% da nota total - baseados numa expectativa homogeneizadora da banca elaboradora do tema.

Apesar da banca de avaliação considerar, teoricamente, que é preciso avaliar cada texto em sua particularidade, utilizando-se para tal do destrinchamento do texto do aluno em seis itens (adequação ao tema, à coletânea e ao tipo de texto; modalidade escrita; coesão e coerência.), podemos perceber que, na realidade, é a orientação da banca elaboradora dos temas que norteia mais profundamente a avaliação. É o guia da leitura esperada do aluno pela banca elaboradora, assim como sua expectativa da utilização dessa leitura na escrita (seu reflexo - leitura/escrita) que padronizam o texto ideal e homogeneizado do aluno.

A autoria se encontra com (na) a banca elaboradora dos temas, não com (nos) os alunos. Há uma transferência do trabalho de reflexão de um grupo para os indivíduos que sofrem o exame. Não é aberto o espaço para que outras leituras e utilizações dessas leituras sejam avaliadas como indício de autoria do aluno.

Sei do esforço que a UNICAMP tem para adequar a expectativa da banca aos textos que de fato foram produzidos; porém, novos parâmetros só são estabelecidos, e concessões são feitas, quando o número de pessoas que realiza a leitura "x" é significativo. É este o cerne da questão. Mantém-se nesta operação a expectativa da banca como o referencial absoluto e verdadeiro; e altera-se o modo da correção baseando-se apenas na alta frequência de cada leitura. Vemos isto ocorrer dentro das nossas salas de aula: por vezes até fazemos uma divisão entre uma leitura fraca de uma dada coletânea (quando o aluno não percebe a ironia de um texto, por exemplo) e a leitura forte da coletânea (quando o aluno percebe nas entrelinhas outros significados mais complexos). Não se perde de vista aí que o parâmetro é sempre o mesmo (a leitura de alguém que ocupa o lugar da autoridade). E ainda é necessário ver, na minha opinião, que o precedente aberto no caso do vestibular é realizado em função de problemas políticos de gerenciamento do processo de seleção de uma universidade pública: não pode haver um número muito grande de vagas ociosas. Caso contrário, acredito que não haveria concessões.

Tenho plena consciência de que uma virada de perspectiva na avaliação dos textos dos alunos (tirar das mãos da banca elaboradora a autoria), demandaria

uma estrutura de avaliação/seleção que talvez não tenhamos condição de suprir. Além do que, não sei o que ocorreria de fato (o que significa) se a autoria estivesse no aluno. O que quero deixar claro é a minha crítica pela não assunção da ideologia e da postura que estão por trás das avaliações. No caso do vestibular da UNICAMP - que já fez com que muito se progredisse no campo do ensino, já que tenta priorizar o raciocínio e a capacidade do aluno de pensar sobre as coisas do mundo - não há de fato espaço, tão cantado por todas as direções, para a prevaência da autoria do aluno em detrimento dos modelos de textos. Mesmo que escamoteado (não coloco isto em termo intencionais), ainda procuram-se modelos.

E esta obsessão produz efeitos. O mais forte deles é impedir a abertura de espaços interpretativos, desqualificando os alunos desde seu início na vida escolar como autores e leitores de textos.

Quero trazer, ainda neste item, mais dois textos de alunos da 3ª série do 2º grau para discutir um pouco mais a produção escolar de sujeitos-autores.

Ao analisar textos escolares, temos que ter em mente que já há tipologicamente marcadas (construção histórico-ideológica) as características que fazem de um texto um exemplo de retórica. Dessa tipologização produz-se a dicotomia entre *convencer* e *persuadir* (cf. Perelman, 1958). Isto é, há textos que apresentam a demonstração de evidências dos fatos (entendidos como objetivos e desde sempre já lá) e, portanto, convencem o leitor. Em contrapartida há textos que se constroem a partir de argumentos que tentam persuadir o leitor através de certos artificios, artimanhas da linguagem: a língua é utilizada pelo autor para enredar o leitor no caminho de seus sentidos. Somente o primeiro tipo é legitimado como uma boa argumentação. O que faz com que muitos textos escolares sejam desqualificados por se apresentarem repletos de retórica (“conversa prá boi dormir!”).

Neste sentido apresento dois textos que foram escritos a partir dos seguintes temas:

a. na época em que se discutia a aliança entre PSDB e PFL para a candidatura de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, foi proposto aos alunos que escrevessem uma carta ao FHC apoiando ou se colocando contrário a esta coligação (este é o tema do primeiro texto);

b: na época em que se discutia sobre a possibilidade da intervenção do exército nos morros cariocas, FHC em uma entrevista disse ser favorável à intervenção. Os alunos deveriam escrever ao presidente da República, dando sua opinião favorável ou contrária à posição do Presidente Fernando Henrique Cardoso (este é o tema do segundo texto).

1o. Texto

“Caro senhor senador Fernando Henrique Cardoso:

Venho através desta, mostrar minha profunda reprovação no que diz respeito a sua aliança com o PFL (Partido da Frente Liberal). Fiquei muito decepcionado com o senhor ao saber da concretização dessa aliança e desejo, através de argumentos bem fundamentados, mostrar-lhe o grande erro que o senhor cometeu ao aceitar o apoio do PFL.

Meu caro Fernando Henrique, todos sabemos que o PFL é um partido que ocupa o mais alto “escalão” do governo do Brasil há muitos anos. Eu não sei se é de seu conhecimento, mas dentro desse partido estão pessoas que já figuraram na história política brasileira como obstáculos para a implantação da democracia em nosso país. Seu próprio candidato à vice-presidência, Marco Maciel, foi contra o movimento “Diretas Já”, lembra-se?

Voltando um pouco mais na nossa história, encontramos argumentos que já justificariam por si só uma recusa por parte do senhor ao apoio vindo do PFL. Talvez o senhor não se recorde, mas muitos que hoje são filiados ao PFL apoiaram o regime militar, sendo que Marco Maciel, era uma dessas pessoas. Outro fato que podemos destacar é o apoio de integrantes do PFL, no passado, ao ato institucional número 5.

Como o senhor pode perceber, o PFL é um partido que várias vezes já se posicionou contra o povo e, por isso não merece sua confiança. Esse partido que hoje lhe apoia prometendo trabalhar junto com o senhor na construção de um país melhor foi capaz de dizer NÃO ao “Fora Collor”.

Sinceramente, não consigo entender como alguém lúcido como o senhor pôde se aliar a esse partido. Acredito que o senhor

se engana profundamente ao pensar que esse partido virá lhe garantir governabilidade. Na minha opinião, esse partido será um obstáculo ao seu plano de governo. Um exemplo disso que posso lhe citar é o que diz respeito ao seu projeto da reforma agrária. Dentro do PFL estão grandes latifundiários como Antonio Carlos Magalhães, Ronaldo Caiado, dentre outros. Tenho certeza que eles farão de tudo para bloquear a reforma agrária proposta pelo senhor e que sem dúvida alguma, é essencial para o Brasil.

Bem, espero que os argumentos aqui expostos tenham sido suficientes para mostrar-lhe o quão grande foi o seu engano ao aliar-se ao PFL. Peço ao senhor que fique atento e que não se deixe influenciar por pessoas sem escrúpulos que hoje lhe apoiam.

Estou certo que contribui para a recuperação de sua lucidez."

Congratulações,

J. T. S.

2o. Texto

"Carta ao Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Caro presidente da república, venho por meio desta tratar de um assunto muito importante que o Brasil vem vivendo atualmente: a invasão do exército nos morros do Rio de Janeiro.

Algumas semanas atrás o senhor declarou em rede de televisão (Rede Globo) que era a favor da intervenção do exército nos morros, entretanto se essa declaração fosse feita por outra pessoa não ficaria assustado, mas como foi feita pelo senhor fiquei espantado. logo o senhor que teve que exilar-se por causa da ditadura militar, cuja qual reprimia a luta pelos direitos humanos, a luta por uma política democrática.

Agora que o país tem uma política quase democrática devida à corrupção na política e que tenta assegurar os direitos humanos da população. Eu lhe pergunto: o que irá acontecer com a população inocente do morro? E os direitos humanos, eles vão ser violados pelo exército mais uma vez? O senhor sabia que o exército é treinado para matar? Já pensou na hipótese de um tiroteio entre traficantes e militares, quem que o senhor acha que vai morrer além

dos traficantes e militares? É óbvio que quem vai sair morto, ferido, é aquele morador inocente do morro. Então há o problema da carnificina, infração dos direitos humanos, e se o exército gostar dessa situação, pois ele está tendo o apoio do senhor e de grande parte da população do Rio de Janeiro; será que nós vamos ter que sentir mais uma vez o gosto amargo da ditadura?

Portanto caro presidente da república, é muito melhor intervir na polícia carioca que é treinada para defender o cidadão e fazer com que a lei seja cumprida do que apoiar um exército que é treinado para matar, logicamente, esta é uma medida que vai surgir efeito a longo prazo, porem mais eficiente."

Atenciosamente,
B. B. C.

Estes dois textos foram dados para apreciação de três professores. Todos os três foram unânimes em colocar o primeiro texto como bem adequado (com seus "probleminhas") e o segundo como um texto muito aquém do desejado.

Muito bem, o que nós temos no 1^o texto são poucos problemas de ortografia; quase nenhum problema de estruturação, sem lugares para ambigüidades; é esquemático, dando conta de abarcar pontos que foram discutidos como possíveis argumentos de modo objetivo.

Em contrapartida, o segundo texto se caracteriza por um número frequente de problemas de estruturação como o trecho "Então há o problema da carnificina... o gosto amargo da ditadura"; apropria-se de termos lingüísticos sobre os quais não detém o controle: "cuja qual", "entretanto"; apresenta espaços de ambigüidade como no trecho "agora que o país... devido a corrupção na política": 'corrupção', como causa, pode ter seu escopo tanto em 'política democrática' como em 'quase'.

Sem dúvida a quantidade de problemas é muito maior no 2^o texto. Porém, ambos tentam dar conta daquilo que a professora argumentou sobre o tema no momento de propô-lo (o que se pode ver nas gravações destas aulas). Só que um consegue cumprir esta arte com maior destreza do que o outro. O primeiro consegue assumir sua posição no exercício de *repetição formal*, aproximando-se de sua saída; o outro está ainda fora desse processo, trabalhando

no limiar da repetição *mnemônica* com a formal sem conseguir aproximar-se da possibilidade de historicizar seus sentidos, sendo fruto da tensão entre o efeito da transparência e univocidade da linguagem e sua natureza - ambígua, dispersa.

Se, analisando as gravações, percebi que ambos os textos são puro reflexo dos comentários feitos pela professora na sala de aula acerca do tema, então eles são igualmente uma colagem da professora. O primeiro aluno, em função de já ter uma história que lhe permita se colocar na origem dos sentidos, apresenta um texto aparentemente coeso/coerente. O que já não acontece no caso do 2^o aluno. O que provoca esta diferença está diretamente vinculado com o modo como o aluno se relaciona com a censura do seu dizer. Friso que não temos em mãos textos que apresentam um autor que está totalmente no exercício da repetição histórica, conseguindo não só o domínio semântico de sua língua, mas inclusive o domínio sobre o que quer dizer.

Esses dois textos são um exemplo daquilo que é aprovado na escola como um bom texto (sem que se assuma que é uma colagem bem feita do professor) e daquilo que é reprovado.

Portanto, podemos ver que na vida escolar são várias as relações que entram em jogo no momento da apreciação, da valorização de um texto. E esta produz efeitos nos sujeitos a ponto de lhes abrir caminho ou não para a posição de autoria. **A autoria na escola está, a meu ver, no limiar da repetição formal com a repetição histórica.**

Com estas análises podemos ver que outras relações entram em ação no momento da apreciação, da valoração de um texto. O que faz com que os leitores dêem sentido a um texto de J. Saramago que não se utiliza de uma pontuação canônica e não aceitem textos de alunos que criam hipóteses explicativas próprias acerca da pontuação, através de seu processo individual de “aquisição”³³. O que faz com que Guimarães Rosa brinque com a linguagem, “rupturando-a”, e as palavras dos alunos que não se encontram nos dicionários sejam motivo de riso, indignação, surpresa, horror, ou sentimentos outros??!!

Precisamos distinguir, então, o que a AD estaria considerando como sujeito-autor (ser sujeito de linguagem não basta para constituir-se em sujeito-

³³ As aspas vêm por conta da ideologia que há por trás de se falar em “aquisição” de uma língua por parte do sujeito. Esta visão faz parecer que a língua é externa ao sujeito, pronta para ser adquirida como um bloco imóvel; sempre é bom lembrar que sujeito e linguagem se constituem mutuamente em um processo dialético: não há linguagem sem sujeito, não há sujeito sem ideologia.

autor) e como é cobrada na contemporaneidade a função deste. Para mim, há uma distinção entre o sujeito da AD e a cobrança social de autoria. Para a AD, este sujeito tem que historicizar seus sentidos. Na escola, ele se restringe (é restrito) ao limiar desta historicização.

4 - 4a. Análise

Trabalhando agora com produções do outro extremo da faixa escolar - 1^a. série do 1^o. grau - outros funcionamentos evidenciam-se. Analisarei dois conjuntos de dados.

4.1

Os leitores têm acesso agora a 4 textos³⁴ de alunos que foram produzidos a partir da atividade dada pela professora de “fazer livrinhos”.³⁵

³⁴ Estes dados foram analisados (com outra maturidade e enfoque) em minha pesquisa de iniciação científica no período de 1990/1991. E, posteriormente, também refleti sobre eles em um trabalho de curso com a professora Ingedore Koch.

³⁵ As crianças já estavam acostumadas a realizar este tipo de atividade desde o começo do ano. Este em questão é do dia 10/09/90. Cabe esclarecer que a professora vinha introduzindo livros infantis desde o início das aulas. Ela os usava para contar as estorinhas, assim como para demonstrar os elementos que fazem parte de um livro: “capa”, “editor”, “autor”, “ilustrador”, “título”, “personagens”. Tais “discussões” faziam parte do pretexto para a produção dos livrinhos feitos pelos alunos. Eles recebiam de antemão 4 folhas em branco e grampeadas. Na 1a. eles tinham que escrever o título, o ilustrador, o autor (esta era a capa) e no restante a sua estorinha.

Mundo a festa que tinha solta
Cantor: Buseiro
S. tração.



13/12/83

PG. 889

NOVEMBER 07/83

Era uma vez uma fada que
Tinha estênia. Ela transformo
um bone em um pinguim

TOTAL

67.500,00

64.800,00

10.840,00

23.140,00

66.840,00

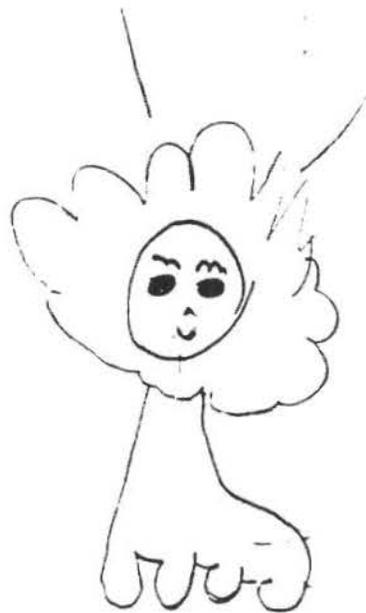
67.500,00

64.800,00

10.840,00

23.140,00

66.840,00



13/12/63

PAG. 868

NOVEMBRO/63

TOTAL

107.500,00

204.800,00

210.840,00

622.140,00

66.840,00

107.500,00

314.800,00

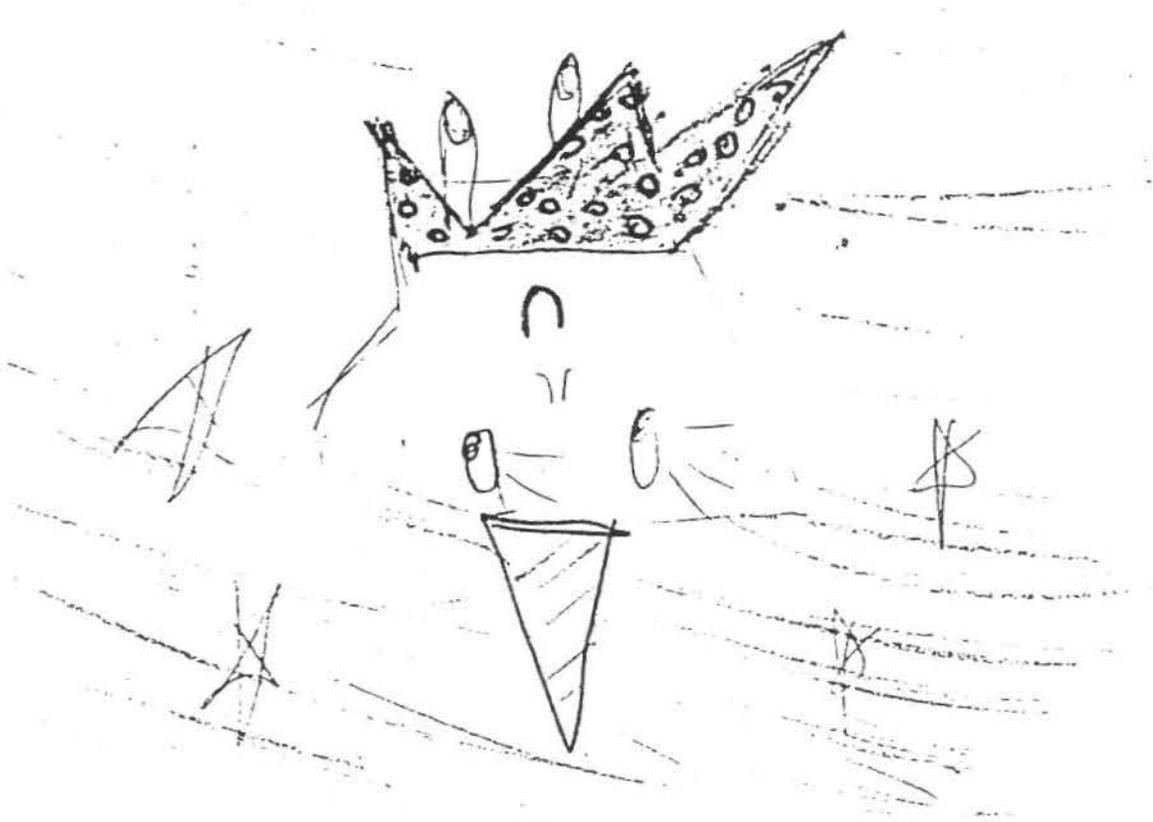
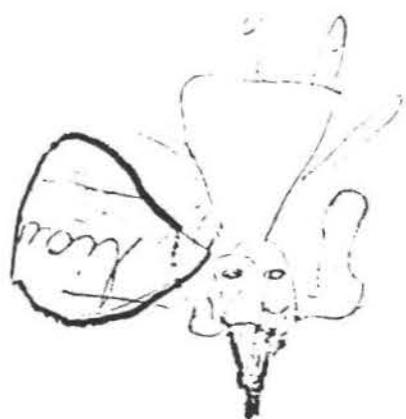
210.840,00

622.140,00

66.840,00

E não sabu-vois tem
 que le a tiva magica
 voce tem que le a nos
 nos nos vai aprender
 a fazer magica.





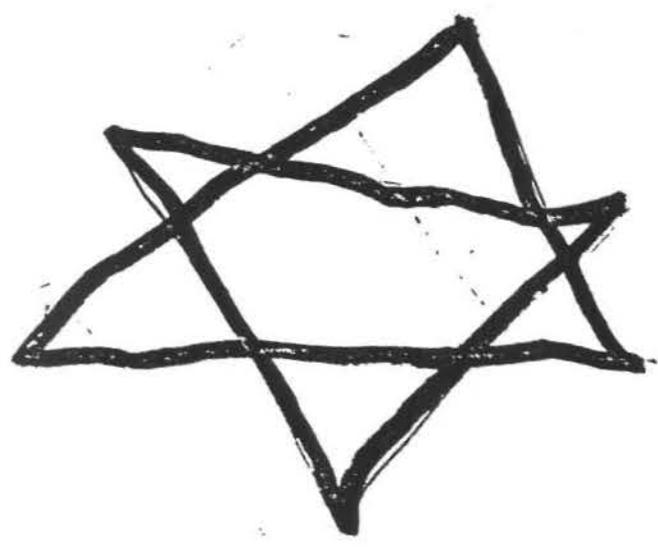
da remolinda
 Eia fozes muita ou
 fozes de paca fozes -

| |
|------------------|
| P. F. L. |
| F2.0. 4.34.0.4 |
| GAD - DCNS - SE |
| TAL P/ LOCAL |
| ANUAL PI |
| SEMESTRAL |
| TRIMESTRAL |
| MENSAL |
| A VISTA |
| SOMA |
| INATIVOS |
| TAL GERAL P/ SOC |
| ANUAL |
| SEMESTRAL |
| TRIMESTRAL |
| MENSAL |
| A VISTA |
| SOMA |
| INATIVOS |

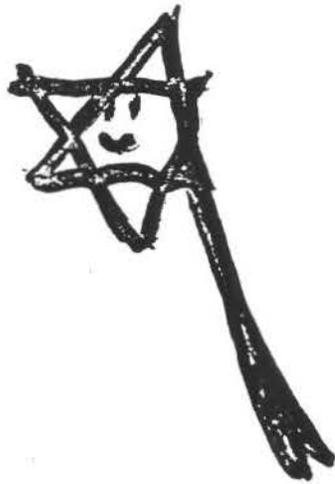
Titulo: Miriam

Autor: Miriam

Ilustração: A. fada e a
vermelinha



1) fada e a vermelhinha
foi a aniversario da vermelhinha
e as fadas todas ficaram felizes





F. L.
 4034.0.40
 - DCN - DIS

P/ LOCAL

ANUAL PRC
 SEMESTRAL
 TRIMESTRAL
 MENSAL
 A VISTA
 SOMA
 INATIVOS

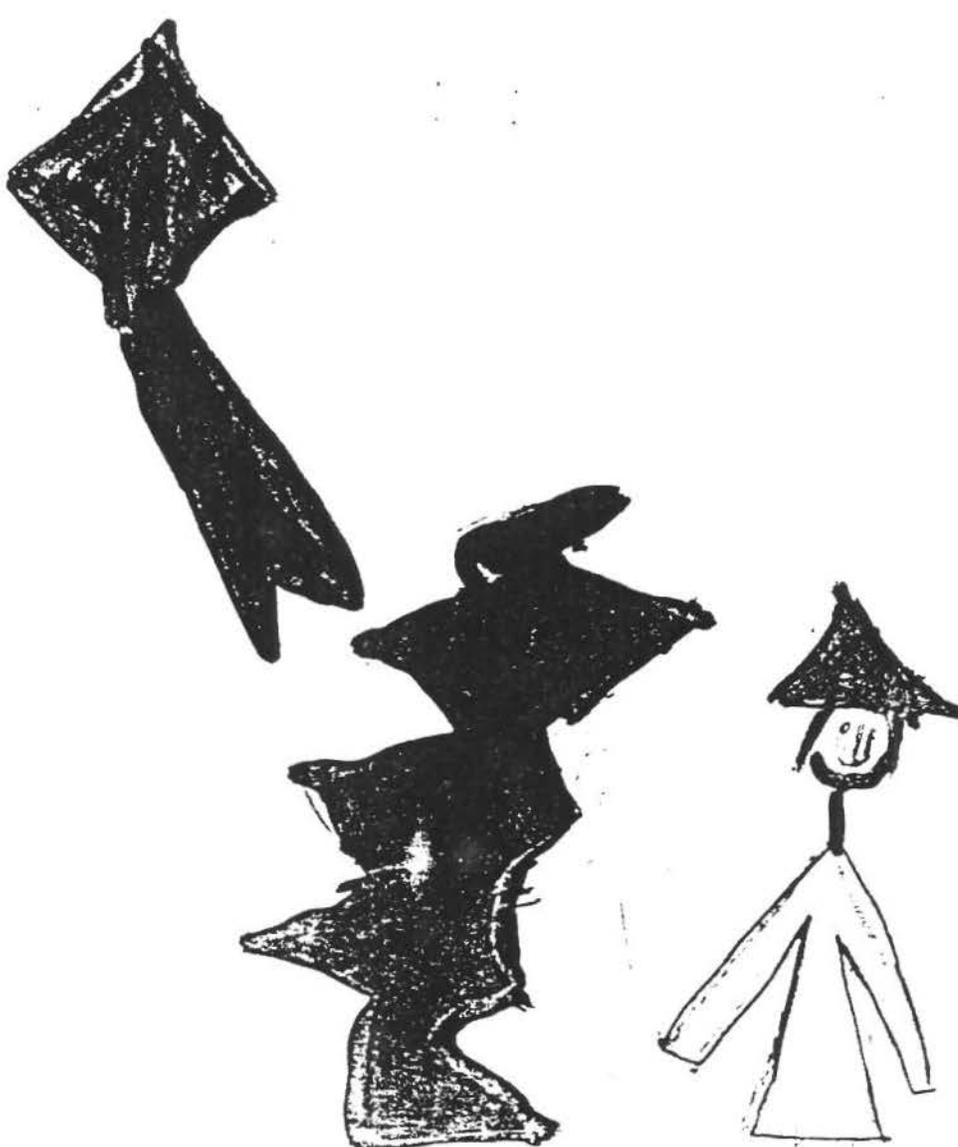
GERAL P/ LOCA

ANUAL
 SEMESTRAL
 TRIMESTRAL
 MENSAL
 A VISTA
 SOMA
 INATIVOS

Está uma vez as fadas, todos
 ficam falando no aniversário
 da normalidade

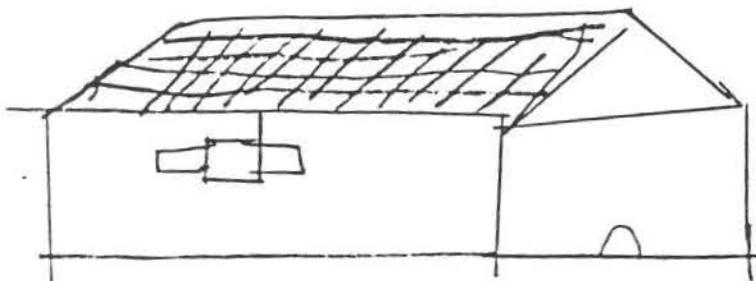
www.unma.org.com.br
Robe Melinha

| |
|--------------|
| PAG. 869 |
| NOVEMBRO/83 |
| IDADE |
| VALOR TOTAL |
| E D O R----- |
| S TOTAL |
| .F. |
| 38.801,40 |
| 104.949,26 |
| 34.208,48 |
| 916,00 |
| 63.127,04 |
| 20.672,64 |
| 551,28 |
| 31.958,16 |
| 10.465,56 |
| 279,09 |
| 65.494,88 |
| 21.448,08 |
| 571,95 |
| 63.916,32 |
| 20.931,12 |
| 558,17 |
| 31.958,16 |
| 10.405,56 |
| 279,09 |
| 73.380,70 |
| 24.132,16 |
| 540,80 |
| 32.741,44 |
| 11.021,93 |
| 221,90 |



Título: pinda
autor: Lés
Ilustrações: Lés

(F)



PAULI S
 IAMENTO PARA
 SUMO GERAL D
 PER VALO
 RA
 V
 P

... a falta
 transformou a casa
 em lixão e as fadas

78 47.4

78 47.4

78 65.8

76 50.6

78 38.4

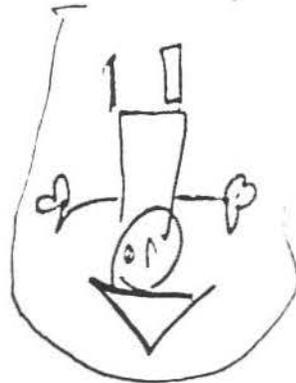
78 38.4

78 29.

76 29.

79 38.





- 3



F O R C A
CACAO RURAL *
AMENTO

IGTO ASS.
DO TERMO .

PRINCIPAL
PREST
PAGAS
RIO

| | | |
|----------|-----------|----|
| 2.500,00 | 16.244,59 | 17 |
| 2.500,00 | 16.244,59 | 17 |
| 2.500,00 | 30.763,12 | 32 |
| 2.500,00 | 30.763,59 | 32 |
| 2.500,00 | 37.992,58 | 31 |
| 1.000,00 | 37.000,55 | 3 |
| 1.000,00 | 54.300,54 | 5 |
| 1.000,00 | 36.000,54 | 3 |
| 1.000,00 | 36.000,54 | 3 |

da Sofia

x a cada semana a cada

101



FORÇA
SACACI RURAL **
AMENTO

IGTO ASS. PA
DO TERMO NA
-----VAL
PRINCIPAL
REST TL
AGAS F
RIO

2.500,00
37.992,80
1 49.00

2.500,00
37.992,80
25 17.04

2.500,00
52.654,40
59 55.74

2.500,00
40.543,20
59 42.92

2.500,00
30.763,20
57 31.46

2.500,00
30.763,20
59 32.5

2.500,00
23.332,00
59 24.7

2.500,00
23.332,00
59 24.7

2.500,00
30.763,20
59 32.5

Recebidos

X Ela Maria U. Silva

Mulo. O carro novo da
fada.

Autor: Roberta

Ilustração: Roberta



Era uma vez uma fada
Ela era cheia de
ideias

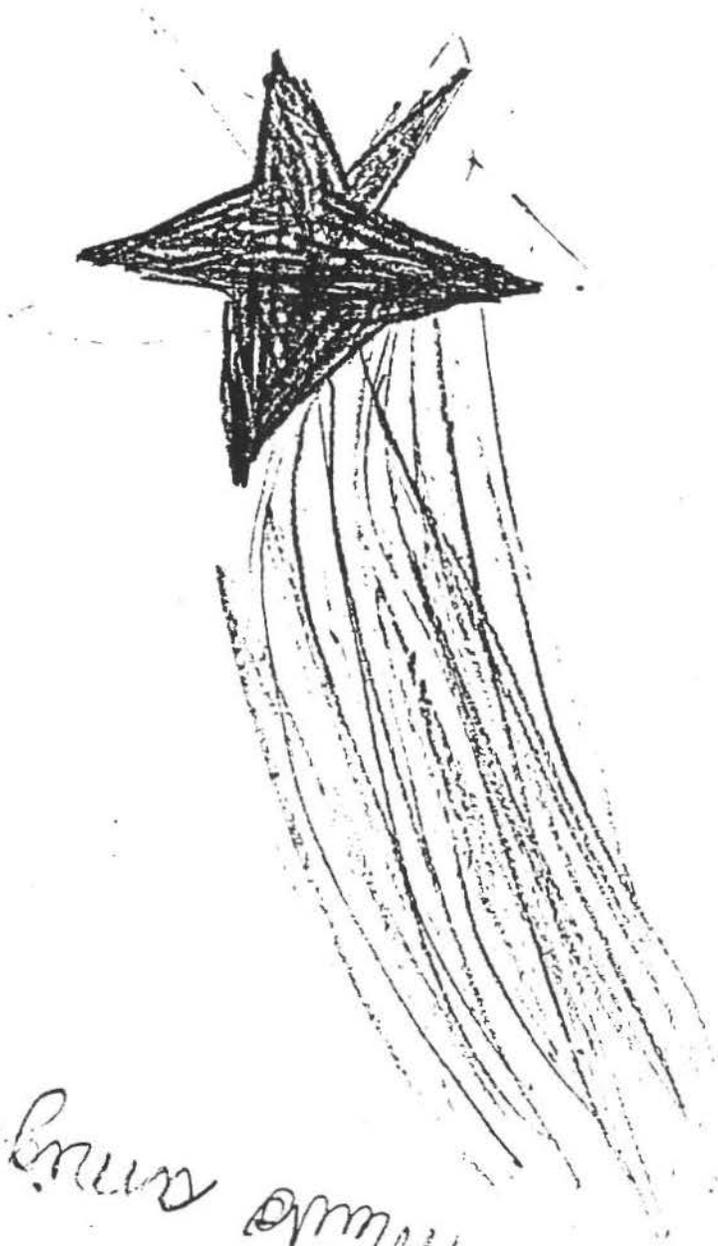


8001-79-0002-2
001-79-0001-2
F.
UMERO DO TERMO
10 - DCN - DIST
200.4034.0140
F. L.

F. L.

200. 40. 24. 00. 40

DCM - DIST



L P/ DISTRITO

L GERAL P/ DI:

ANUAL
 SEMESTRAL
 TRIMESTRAL
 MENSAL
 A VISTA
 SOMA
 INATIVOS

*Uma uma vez uma
 festividade da sua
 muito amiga da sua
 festa*

7/12/83

866

16R0783

TOTAL

TOTAL

5.000,00
5.000,00

18.000,00
18.000,00

Classe Chamara
Vermelhinha
Clas Brincavam,
muito vija



Não me interessa trabalhar com a parte fonológica/ortográfica destes textos, apesar de serem dados ricos para análise deste tipo. A análise é sobre o modo de contar as estorinhas.

A primeira observação a fazer é que as crianças tinham que seguir um modelo externo que recebiam do livrinho, tendo em mãos um livro já completo, esperando para ser **preenchido** do modo adequado: há três folhas em branco que devem ser preenchidas com estorinhas e uma 1a. folha em branco que deve ser preenchida com as informações de uma capa.

É certo que sempre estamos a seguir modelos, mas o que quero ressaltar é a falta de espaço que há, neste caso específico, para o aluno. Ele recebe a atividade como se fosse um exercício de preenchimento de lacunas e não um exercício em que ele tem um espaço variável, flexível para desenvolver sua estória. Além disso ele já tem uma estória pronta para ser contada. Sua função não é criar uma estória, mas sim recontar algo que lhe ficou mais presente da estória do “**aniversário da Vermelhinha**”. Tanto é que podemos notar que no 2o. livrinho Mirian troca a referência do *título* por *autor* e/ou *ilustrador*, o que demonstra-nos uma mera atividade de preenchimento das lacunas. Acompanhemos o diálogo abaixo transcrito desta mesma aula:

(a professora termina de ler a estória³⁶ e as crianças começam a lhe fazer inúmeras perguntas):

L - ô tia, a gente vai ter de fazer bruxa?

- Fada, L. Não tem bruxa nenhuma nessa estória.

M - A gente pode falar do aniversário da fadinha?

- Não, é o aniversário da **estrelinha**. E então, vocês vão escrever e desenhar sobre o quê?

(Crs) - Fada! (e vai continuando o diálogo em que a professora vai restringindo e limitando o que vai ser escrito.)...

... (a professora inicia a atividade de “fazer livrinho”)

³⁶ Ver anexo II (O aniversário da Vermelhinha)

- Vocês se lembram onde nós paramos neste livro? Ah! No aniversário da Vermelhinha.

L - Ah, tia, a gente não vai ter de desenhar esta estória, vai?

- Ué, vamos todos, vocês não gostaram aquele dia?

(Crs) - Ah, eu gostei!

L - Ah tia, mas esta estória, a gente não vai ter que fazer essa estória, vai?

(a professora está fazendo outra coisa com os alunos e não responde).

Às crianças cabe apenas mostrar à professora que conseguem codificar uma estória que já vem pronta, não?!

Se nós formos observar os livrinhos dos alunos, percebemos que, por exemplo, no caso de Priscila não há uma ligação temática entre as páginas. É claro que tudo diz respeito àquilo que poderíamos chamar de “contexto fada” (bruxaria, fantasia, magia etc). Mas não há o esperado de uma estória que é a seqüência semântica entre as páginas. A cada nova página, a criança muda de tópico : a sequenciação textual está subordinada à divisão em páginas. Se formos nos remeter ao livro todo **A FADA QUE TINHA IDÉIAS** de Fernanda Lopes de Almeida, perceberemos que o conteúdo semântico das 3 páginas da aluna se encontra em capítulos anteriores já lidos pela professora em sala. A criança poderia ter desenvolvido algo em função de seu início do texto em que dizia que “havia uma fada que tinha idéias”. Mas ela escreveu tópicos que lhe ficaram do livro de referência. A meu ver, isso se deve à obrigação de escrever sobre o capítulo lido em sala, sem a liberdade de escrever sobre o que faz vir à cabeça tais estórias. O fato de a professora colocar explicitamente que os livrinhos têm que falar das mesmas coisas que o livro de referência, faz com que a criança se prenda a fatos a serem repetidos.

Com isso quero mostrar como funcionam práticas que em um primeiro momento se colocam como proporcionadoras de atividades que introduzem o domínio da escrita e da leitura ao aluno. Desde o início da vida escolar, o aluno entra em um mesmo funcionamento que lhe exige se adequar a algo pronto, que lhe exige a **repetição formal**, que não lhe abre espaços interpretativos. Podem me perguntar qual seria a solução. Ou ainda, sobre os alunos que conseguem se

apresentar como donos de seu dizer (e isso não significa originalidade, mas produtividade).

Pois muito bem, realmente há aqueles que conseguem se colocar como donos de seu dizer. Resta questionar se este **dizer** é fruto do escape aos efeitos do jogo, ou se é fruto de entrar muito bem no jogo a ponto de se colocar no direito de dizer. Este seria o caso da Roberta. Podemos verificar que o seu livrinho se apresenta com um domínio sintático e semântico muito bom, além de ter uma seqüência semântica entre as páginas. Apesar de topicalizar (o que podemos observar pelo uso da expressão 'Era uma vez'), a criança consegue construir o efeito de continuidade. No entanto, como no 1^o. e 2^o.livrinho, seu livro se apresenta como fornecedor de informações que já constam no livro de referência. É neste sentido que eu digo que este seria o caso de um sujeito que entra muito bem no jogo do interdiscurso, colocando-se à vontade para dizer, e por isso diz com desenvoltura. Mas diz aquilo que é esperado que se diga. E isso é ser autor? Este trabalho aproxima-se da idéia de que é isso que se **exige** do autor, mas ao meu ver estamos olhando para o lado errado. Não que o bom domínio semântico e sintático não sejam necessários. São, com toda certeza, pois garantem o efeito da total e irrestrita comunicabilidade que precisamos ter; mas não é a repetição formal que deveria garantir a autoria escolar. Sabemos que a autoria em outros âmbitos exige para além da repetição formal. Mas só é "autor" quem ultrapassa a repetição formal "bem-feita"! A autoria está no limiar da repetição formal e a histórica.

Nós temos outras marcas que nos evidenciam o jogo, e quem entra e quem não entra no jogo. Por exemplo, no texto de Priscila é perceptível que nem mesmo a expressão "Era uma vez" está sendo usada pela autora com domínio, pois não há uma coerência do tempo verbal da narrativa, mas sim um tempo verbal de relato, de coisas acabadas - uma seqüência de eventos. A criança está entrando no jogo das repetições, mas não tem o domínio de seu dizer.

No segundo texto (o de Mirian) é mais forte ainda a evidência de que não há andamento semântico. De página à página é feita de modos diferentes uma referência exclusiva ao aniversário de Vermelhinha, sem qualquer indício de desenvolvimento de idéias.

O texto de Léo apresenta uma síntese dos acontecimentos mais marcantes para o autor, da estorinha contada em sala:

“era uma vez A fada
transformou acasa
en eisedio e As fadas///
e A fada escodera Atas
do sofá///
e Ela tiro O relão
ripago”

Ele pressupõe, assim como os outros, que o leitor é a professora. Este foi o texto que conseguiu se ater mais ao que pedia a orientação da professora e é também o que mais apresenta problemas de segmentação, representação gráfica e concordância.

Podemos estabelecer uma relação entre este texto e o de Roberta que também se atém às orientações da professora na medida em que se restringe a falar sobre fatos essenciais à estória do livro e não apenas do capítulo lido naquela aula. Apesar dele fugir desta restrição no seu “título” e “ilustração” da capa, ambos se adequam ao professor. Porém são opostos no que diz respeito à sua adequação ao código lingüístico. Para mim, esta é uma marca de quem consegue e de quem não consegue entrar no jogo da repetição formal como única via de acesso aos espaços interpretativos. Não que a autora do 4^o. texto já tenha conseguido abrir este espaço, mas ela está neste caminho. Podemos verificar isto através do título e ilustração da capa que indiciam uma abertura do seu próprio dizer - já que não constam do livro - e através da expressão “veja” , da 4^a página, que estabelece uma ligação direta com o leitor, demonstrando uma naturalidade com a materialidade textual que é difícil de se ver nas crianças que são desde sempre inseridas numa relação mistificada com a língua.

4.2-

Analisarei agora uma proposta que tem , aparentemente, o objetivo de abrir espaço para a escrita dos alunos. Esta atividade consistia na apresentação de

cartazes em que constavam uma foto e um título escrito pela professora. As crianças deveriam escrever sobre o que lhes fazia vir à cabeça o cartaz recebido.

Apesar de ser uma atividade que propunha ao aluno escrever o que lhe viesse à mente, vamos percebendo nesses 3 exemplares abaixo que o título somado à foto pedem, reclamam por um discurso. E é o que as crianças fazem. Elas escrevem aquilo que se espera que elas escrevam, se adequando perfeitamente à atividade e a uma ordem moral da sociedade.

Escalera

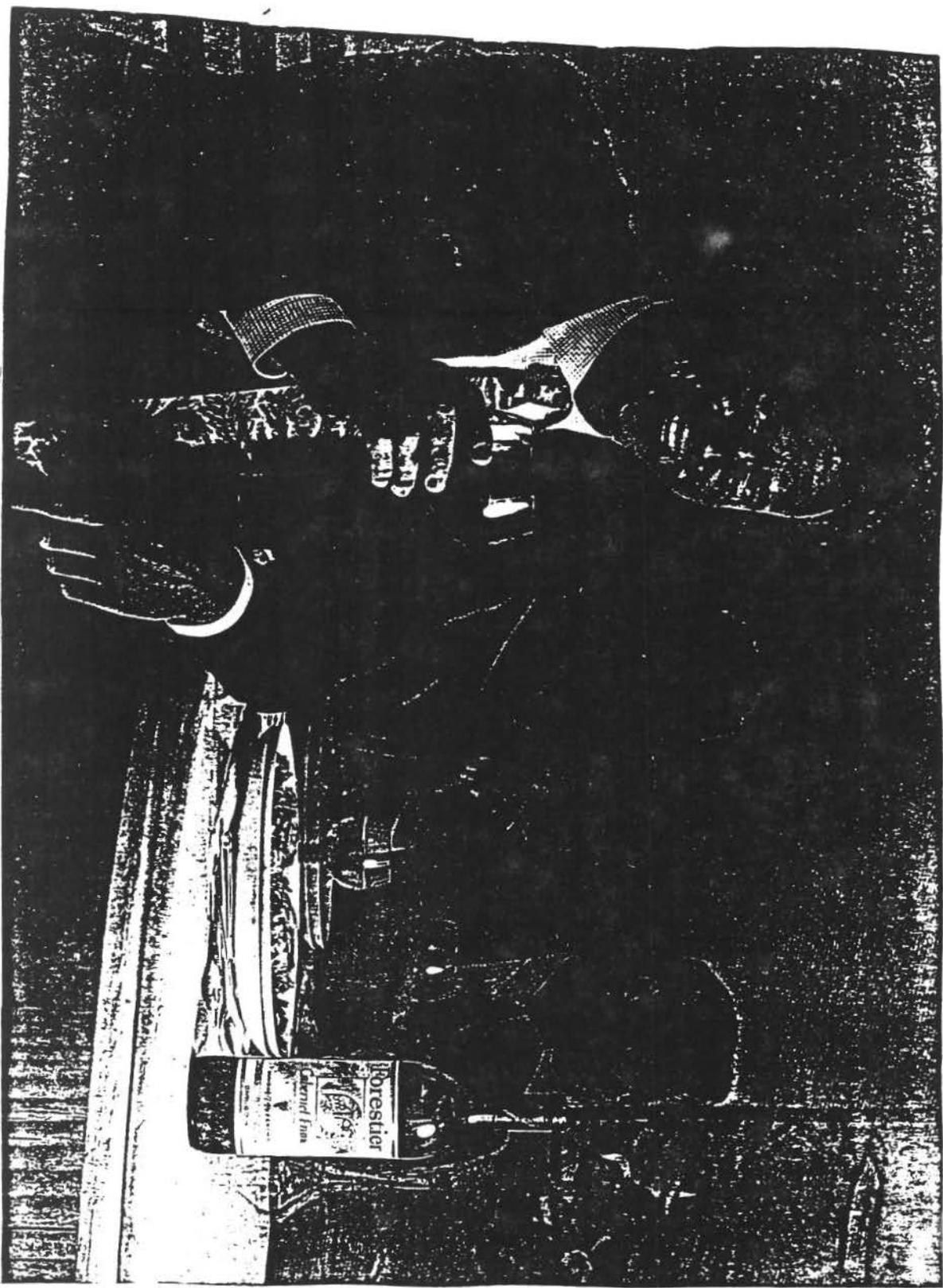


Escalera - tem cordão de madeira, pilões de madeira.
E eles também, (as) fendas e a madeira se
colocando a distância.

— X —

Escalera de madeira e a planta de madeira.
Escalera de madeira e a planta de madeira.
Escalera de madeira e a planta de madeira.
Escalera de madeira e a planta de madeira.

u xxtada



Pirestier

A bebida matis auguina puzon outu puzon intemas
Sum um, omem que is belis um dia puzon a mo' castan!



O MINISTÉRIO DA SAÚDE ADVERTE:
Fumar É Prejudicial À Saúde.

É preciso que se uma bela
fem fumar porque esta está se tornando
na causa de milhares de pessoas.
Roberta

Esta atividade é evidenciadora do processo de homogeneização pelo qual, invariavelmente, os alunos passam na sua vida escolar. Ao mesmo tempo que historicamente passamos pelo processo de individualização, que exige um sujeito discreto, apreensível, controlável, também temos a necessidade de que ele seja previsível. A homogeneização, a construção do senso comum, garantem essa previsibilidade. Como já nos coloca Maria Cristina Ferreira (1993), o esteriótipo garante-nos a *ordem social*.

Não é meu intuito provocar um “alarde”, fazendo com que todos saiam pensando que não há o que ser feito em termos de educação, porque qualquer proposta que fazemos - nós professores - acaba sendo analisada como provocadora de efeitos “malignos”! Meu objetivo é compreender o processo pedagógico para aceitarmos com maior naturalidade certos fatos que são colocados como obstáculos à produção da escrita e leitura adequadas. Deixem-me explicar melhor: não é novidade que a crítica que é feita aos alunos consiste em dizer ser impossível ensinar-lhes o “Bom português” e sua “boa expressão” se eles não têm idéias para serem desenvolvidas, tampouco vocabulário e domínio sintático. Muito bem. Estas críticas são baseadas nos textos produzidos pelos alunos sob condições de produção que venho tentando demonstrar, a saber: ao aluno cabe conseguir entrar na exigência da repetição formal - e só - para depois ser garantido para alguns privilegiados a abertura de espaços interpretativos, já que estes se colocam à vontade com sua escrita. Sentir-se à vontade significa dizer que o sujeito conseguiu naturalizar, ou desmitificar a língua, na qual ele está desde sempre imerso, sem vê-la como a reveladora de sua incompetência cognitiva, comunicativa e portanto, social. Nós temos que deixar claro que os sentidos históricos que nos foram constituindo e constituindo a forma sujeito-autor é o de selecionar alguns privilegiados que têm acesso aos espaços interpretativos (“o privilégio à interpretação”). Mas estes sujeitos têm que se submeter à língua, à sua exigência de determinação, para depois terem a ilusão de estarem livres, com sua autonomia e controle da linguagem. É somente este sujeito que se submeteu para ter a ilusão da sua autonomia que conseguiu ter acesso à interpretação!

Resta perguntar porque há os que não se submetem. Será por vontade própria? Não, a submissão não é consciente como nada neste processo que venho tentando trazer à luz é consciente. O aluno que fica restrito à repetição formal que lhe impede que os sentidos lhe façam sentido, limita-se a esta posição por resistência ou em função de seu processo escolar lhe ter marcado um vácuo, um

buraco negro entre ele - sujeito - e a língua que está “ao seu inteiro dispor” caso ele saiba utilizá-la. Este é o ponto crucial de ser ou não autor.

É um sujeito-autor aquele que consegue se colocar nessa função, aquele que se assujeita à linguagem a ponto de construir o efeito de liberdade, autonomia e controle sobre ela. Mas a passagem da repetição formal para a repetição histórica só se faz quando a língua não é tomada mitificadamente. O que significa dizer desvinculá-la de sua autonomia, desvinculá-la de uma concepção a-histórica, desvinculá-la da idéia de sua transparência, desvinculá-la da idéia de sua pureza e capacidade de total determinação.

É equivocado, ao meu ver, relacionar os raros alunos que chegam ao final de sua vida escolar tendo espaços interpretativos abertos com a exigência de professores que façam este trabalho de desmitificação. Como o indivíduo consegue fazer esta passagem só ele sabe (inconscientemente). Só sabemos que são interpelados como sujeitos em outros espaços de modo diferente que o feito na escola e conseguem, por isso, estabelecer suas rupturas.

A escola tem conseguido, quando muito, trabalhar bem a repetição formal. Mas as condições para que a passagem necessária para os alunos se posicionarem como sujeito seja realizada não são fornecidas por ela. Cabe à escola possibilitar tal passagem? Acredito que sim. Mesmo porque também é nela e para além dela, no âmbito acadêmico, que fazemos a separação entre aqueles que “escrevem seus textos” e aqueles que “copiam os textos dos outros”. Entra em questão o *plágio* e o *meio-plágio* (Orlandi, 1993).

4.3

Esta é uma questão interessantíssima, porque atualmente não se está mais julgando um texto que se faz com base em outros textos, mas não os cita, como evidência de plágio, desqualificando o texto e o seu sujeito como autor. Somente aquele texto que se compôs em pura cópia de outro texto, uma paráfrase, é que será desqualificado.

Se observarmos os textos acadêmicos, veremos que o número de citações diminui. O número elevado de citações, inclusive, desqualifica a capacidade de autoria do escritor, pois é símbolo, evidência da incapacidade de originalidade de seu dizer. Ou seja, a nossa época histórica está levando tão a fundo a exigência

de originalidade do dizer que faz o texto ter que se apresentar como sendo a origem do pensamento que nele está se desenvolvendo. O meio-plágio já não é mais símbolo de *não-autoria*, pelo contrário.

E isso é muito forte nos textos escolares. Uma atividade que para mim foi exemplar para entender este processo foi a seguinte:

Os alunos (2^o. colegial) receberam um texto - uma entrevista de U. Eco (anexo III) - que deveria ser *resenhado*. Ou seja, eles precisariam resumir o tema que era observado na entrevista e comentá-lo. O que a maioria dos textos evidenciou, foi uma total miscigenação da voz do texto (U. Eco/entrevistador) com a voz do aluno. Tudo se fundia como se fosse somente o aluno que falasse sobre o assunto. Ao invés de uma resenha, apresentou-se uma dissertação. Abaixo apresento um texto como exemplo :

" Há já há algum tempo uma grande confusão entre as ocorrências e mudanças históricas e os movimentos atuais. Por isso é preciso tomar cuidado com a extrema direita e suas manobras atuais.

Hoje os partidos de direita e esquerda estão mudados, tanto é que é possível ver partidos esquerdistas empunhando idéias antigas direitistas e vice-versa. Tudo uma grande confusão.

Essas mudanças não significam que todas as idéias valem, e sim, que ainda existem regras, somente que agora estão dispostas de outra forma. Exemplo disso? Os Skeep Heads, os neonazistas e os antigos nazistas (Hai, Hitler!) : - Apesar de haverem ocorrido muitas mudanças, os ideais são os mesmos.

A tal vigilância assinada por Umberto Eco nada mais é do que o trabalho dos historiadores : o pensamento, a crítica. É um trabalho que serve, simplesmente, para distinguir o que é perigoso ou não.

É também dever dos historiadores mostrar quais são os limites do tolerável e do intolerável, mesmo que de uma forma sutil. O meio de se chegar a conclusões, é reversionar a história avaliando o que foi bom do que foi ruim.

Infelizmente, não nos mostram tais limites só nos falam que o intolerável tem um limite perceptível (como a questão do genocídio, que é um limite intolerável) E, para complicar ainda mais a nossa cabeça, estabelece-se que o tolerável é fruto do limite do intolerável."

Ao meu ver, este fato está diretamente relacionado com o processo de naturalização do **meio plágio**.

Orlandi (1993), que reflete sobre esse funcionamento, diz perceber que cada vez mais frequentemente se exerce a política de se apagar as filiações de idéias, fazendo com que o texto acadêmico se apresente como reflexo do esquecimento nº1 do qual nos fala Pêcheux: o sujeito como origem dos sentidos. A autora vai percebendo que na prática do trabalho científico parece que já está incorporado o apagamento de idéias claramente já ditas: a não-citação. Para isso, ela vem questionar se esta prática não seria um reflexo, um índice de que a própria noção de autoria estaria mudando. Toda a nossa requisição de que o texto se apresente como completo, fechado em si mesmo, consciente, em suma, com um e somente um sujeito visível, poderia estar alterando a própria postura do cientista ao se defrontar com a escrita acadêmica. Suas idéias têm de se apresentar como originais e organizadas. E para mim, esse processo não se limita ao âmbito acadêmico, como pudemos ver na atividade exposta acima que evidencia o fato da noção de autoria estar se modificando, exigindo, inclusive, o apagamento das filiações de nossos dizeres.

Aspecto ainda fundamental, ao refletirmos sobre o meio-plágio, é o fato de que ao apagar-se a filiação de idéias se está igualmente negando identidade aos sujeitos que produziram estas idéias. O processo do meio-plágio se iguala ao da censura - produz uma mesma seqüela -, já que não permite que sujeitos se coloquem ou sejam colocados em determinadas FD^{as}, pois não lhes é dado o caminho histórico dos sentidos que se apresentam a eles. É como se aqueles sentidos tivessem sua origem mesma no interior daquele texto em específico: toda a trajetória dos sentidos é apagada.

Como bem é possível ver, meu objetivo com este trabalho tem sido o de discutir e explicitar os processos que estão em funcionamento no contexto escolar. Não estou propondo **novas técnicas**, mas novas formas de se relacionar com a linguagem, percebendo-a em sua complexidade.

5- 5a. Análise

Reservo um espaço, neste momento, para falar sucintamente sobre as diferentes visões da produção da escrita, discutindo quais são os pressupostos que lhes servem de embasamento teórico. Meu intuito é trabalhar um pouco sobre as conseqüências dessas visões na construção de um *sujeito-autor-ideal*.

A escrita para os europeus era o que permitia o conhecimento verdadeiro das coisas, em primeiro lugar através das escrituras sagradas, posteriormente pelo intermédio das ciências. Sabemos que é historicamente marcada a língua como receptáculo da verdade única e objetiva!

É interessante pensar sobre a questão da *produção* para o marxismo, no sentido de que esta não cria apenas um **objeto** para um **sujeito**, mas também cria um **sujeito** para um **objeto**. A escrita, para estes, é dotada de autoria que é social: só há escrita quando há um autor que é "repcionado" por leitores. A autoria é legitimada no processo da leitura. E leitura é interpretação. Isto não cabe para a A.D., já que não cremos na necessidade de um leitor virtual que se torne empírico para que o dizer se dê. A construção dos sentidos não se encontra na interação sujeito-autor-leitor, mas no posicionamento do sujeito na função autor que já pressupõe relações entre sujeitos, uma vez que é fruto de jogos de identidade.

Há muitos estudos sobre a leitura e a escrita na escola: a formação do leitor/autor, o ensino da leitura/escrita, a alfabetização. O modo como estes estudos falam sobre tais práticas produz efeitos de sentido. Esses estudos se inserem em determinadas FD^{as}, que irão formar um perfil desejado de professor e de aluno. Este sujeito ideal que é construído nesses discursos não é homogêneo, como também não é garantido - muito pelo contrário - que este ideal (as FD^{as}, que o produzem) entre em funcionamento no contexto escolar num jogo "pacífico" de relações de sentido. Há na escola vários discursos: professor, coordenador, diretor, aluno, pai, funcionário. Esses discursos (com maior ou menor grau), como já dissemos, constroem o sujeito-autor/leitor escolar.

Uma das linhas que se tem difundido mais nos meios acadêmicos é a cognitivista. Essa perspectiva coloca que o sujeito leitor, por exemplo, sofre processos cognitivos que constituem sua atividade de construir sentidos. Há um

engajamento do leitor em interagir com o autor de modo a estabelecer sentidos. O leitor é aquele que procurará compreender as intenções e os objetivos do autor para tornar o texto coerente a partir de sua materialidade linguística.

O **leitor ideal** desta perspectiva é o leitor crítico, consciente, que mantém o controle da reflexão para saber das intenções e objetivos do autor.

Para que a leitura se dê é necessária a ativação de um conhecimento prévio do leitor: conhecimento lógico, textual, de mundo, enciclopédico. O esforço para a compreensão se baseia no conhecimento de si próprio e no do outro - autor - o que faz com que a leitura tenha um caráter marcadamente privado: leitor/autor.

Tanto autor como leitor são encarados como sujeitos que detêm os mecanismos de conhecimento, detêm a onipotência do controle sobre a linguagem.

A AD se distancia desta perspectiva exatamente no que diz respeito ao subjetivismo: crê-se no controle do sujeito sobre a linguagem - as intenções do sujeito é que são responsáveis pelos sentidos construídos. O sujeito é origem dos sentidos. Para a AD, toda esta crença é efeito ideológico.

Paralela e conjuntamente à perspectiva cognitivista, temos as perspectivas que levam em conta, com prioridade, o contexto social no qual a escrita e a leitura se dão. Como exemplo, temos P. Freire (1983) que coloca a leitura e a escrita como modos de ler o mundo (linguagem e realidade vinculadas como reflexo uma da outra). Aí encontra-se um dos efeitos ideológicos mais marcantes da linguagem: o da transparência da linguagem.

Temos, então, o cognitivismo que crê que a língua é a materialização das intenções do sujeito. Paulo Freire crê que a língua é resultado imediato da impressão provocada por outras materialidades (a realidade social) - visão idealista da linguagem. E o gerativismo, sobre o qual não discorreremos, vê a língua como produto obtido a partir de regras sintáticas, de transformação de estruturas até o nível do discurso - uma visão neutra e autônoma da língua.

Há ainda muitos trabalhos que visam olhar para o processo da escrita e não a escrita como um produto acabado. É nesta perspectiva que se coloca a

Prof.a. Raquel Fiad³⁷. Porém, essa perspectiva se prende a uma visão cognitivista. Pensa-se o **processo** como um processo mental, ou seja, individual. O que faz com que a falha seja considerada como uma dificuldade cognitiva em última instância, não?!

Evidencia-se no texto de Fiad uma concepção de autoria que se baseia na idéia da capacidade do aluno de realizar operações lingüísticas de reescritura tais como : *adição, desdobramento, supressão, e substituição*. A autora deixa em aberto se tais operações seriam do nível inconsciente (epilingüístico) ou representariam uma maturidade lingüística (metalingüística). Como podemos ver, a base de reflexão é cognitiva e crê em um trabalho individual do sujeito sobre o seu texto, pressupondo apenas uma influência externa do leitor-professor que faz comentários aos textos de seus alunos. Desconsidera-se, nesta avaliação, o fato de que a linguagem sendo histórica - e determinada, portanto ,pelo interdiscurso- produz efeito de sentido nos sujeitos. Quando o aluno produz reescrituras, ele está trabalhando no nível vertical da linguagem, resta sabermos se ele está de fato se inserindo no interdiscurso ou apenas reproduzindo *repetições formais*. Se estiver entrando no interdiscurso, aí, então, poderemos dizer que sua reestrutura é sim indício de autoria, já que o sujeito busca a melhor forma de se representar autor - coeso, claro e objetivo - de seu texto, sabendo sobre o que está falando. Isto não significa que esse sujeito tenha total controle do conteúdo sobre o qual fala, mas sim que ele entrou em uma rede de FD^{as}. e está sendo de fato produtor de sentidos nela instituídos. As reescrituras bem elaboradas refletem que o sujeito tem bem claro para si o modelo do bom texto e sabe enxergar o seu texto até o ponto de torná-lo aceitável aos olhos julgadores de seus leitores.

Além disso, o próprio fato de os autores desta linha teórica conceberem a linguagem como produto de um processo interacional, já nos demonstra que esta linha concebe a língua como fruto de relações tais que se enredam em uma estrutura social, sem levar em conta que tais relações se dão na linguagem que é ideológica e, portanto, faz parte dos diversos posicionamentos que os sujeitos de linguagem “assumem” ao dizer. Estes posicionamentos, a relação histórica dos sentidos, não é levada em conta. A pergunta que fica é: qual a importância, para os objetivos das análises destes autores que têm por meta apresentar propostas para o ensino da língua materna, de levar em consideração a perspectiva da Análise do Discurso?

³⁷ Estou colocando a referência à Prof^a Raquel S. Fiad por considerar sua produção representativa da posição sobre a qual vou falar.

A diferença está exatamente no olhar que voltamos para os textos e comportamentos dos alunos, percebendo-os como indivíduos que estão engendrados numa rede de relações sociais, históricas e ideológicas. Não estamos colocando que as avaliações que são feitas por tais teorias não são válidas, muito pelo contrário; o que se está falando é que falta levar em conta que tais processos não são meramente cognitivos, mas determinados historicamente.

Tais perspectivas cognitivista-interacionais³⁸ têm em mente que ser autor é preocupar-se com o leitor, ter a intenção de deixar seu texto claro e objetivo para o leitor. Essa perspectiva coloca um autor subjetivista, crendo na onipotência do sujeito. É claro que faz parte da autoria, hoje, deixarmos o texto claro e objetivo (já não foi assim; há épocas e culturas em que o bom "texto" é aquele falado com "garra", cheio de adjetivos e interjeições, mas sem conteúdo objetivo algum). Mas este processo não está nas mãos do autor e sim no bojo das relações de sentido que se estabelecem em determinadas FD^{as}. Se autor e leitor estiverem na mesma rede, o texto é claro e objetivo, lembrando, é claro, que a intercomunicabilidade total é um efeito também.

Para entendermos o funcionamento de um sujeito-autor é preciso que sempre lembremos do funcionamento da linguagem: "o discurso constrói, em um mesmo movimento, sua identidade e sua relação com os discursos, os quais lhe permitem estabelecê-la" (Maingueneau, 1987:122). Ou seja, é **na relação discursiva** que o discurso (sujeito e linguagem) se constitui. A identidade se dá sempre em função do recorte que estabelece o **UM** em relação aos outros. Quando cobramos na autoria, a criatividade, a originalidade, parece que nos esquecemos de que os sentidos e os sujeitos não se constituem isoladamente. Se assim não é, como podemos exigir que o texto do aluno se baseie **exclusivamente** naquilo que ele, na sua essência, pensa. Há métodos que propõem que o caminho correto de aprendizagem é deixar o aluno "se soltar", deixar seu pensamento "rolar", "fluir" - deixar sua **ESSÊNCIA falar!** Ao meu ver, estes métodos caem no engodo de crer que o sujeito controla a linguagem e que há a possibilidade de ele colocar-se em um lugar exterior à estrutura social, na qual este se insere de modo a falar com a "alma" **inovadoramente**. A linguagem não tem **origem no**

³⁸ Gostaria de deixar claro que não é meu intuito apresentar uma análise exaustiva da linha cognitivista. Na AD, quando percebemos um determinado funcionamento, não precisamos apresentar dados quantitativamente evidenciadores de nossa análise. Há, na AD, três níveis de análise: a **superfície lingüística** (em que buscamos *marcas*); o **objeto discursivo** (em que buscamos *propriedades*); e o **processo discursivo** (as FDas). Quando alcançamos o processo discursivo - o funcionamento ideológico dos sentidos -, já não precisamos do texto empírico para nossa análise.

sujeito (este é o esquecimento no. 1 do qual nos fala Pêcheux), mas na relação histórica constitutiva entre sujeito/linguagem/ideologia.

Quando Courtine (1982:56 in apud L. F. Dias 1993:83) fala do Interdiscurso, assim ele o define: "o interdiscurso regula tanto o modo de concepção dos objetos sobre os quais fala o discurso de um dado sujeito, quanto o modo de articulação desses objetos". Isto faz com que nos remetamos, necessariamente, à noção de autoria. Quando refletimos sobre como ela funciona hoje no Brasil, temos que levar em conta tanto o fato de que as pessoas têm uma noção de autoria que é produzida no interdiscurso e lançam mão dela para cobrar dos alunos - no caso específico - suas adequações; como também o fato de que o modo como os alunos se inserem no processo pedagógico produz efeitos - eles se enredam em relações de sentidos que lhes constituem certas identidades e não outras, além de terem que lidar com a idéia que fazem do que lhes será cobrado em termos de autoria. Por isso, não nos basta, enquanto analistas, olharmos apenas para os sujeitos que ocupam lugares de autoridade, ou apenas para os sujeitos que ocupam o lugar do aluno, ou ainda apenas para o funcionamento da linguagem fora da escola. É preciso que olhemos para todas estas relações, pois a linguagem perpassa por todos os lugares, produzindo efeitos que se repercutem.

Como já foi bastante discutido, para que os sujeitos da linguagem possam inserir-se no processo de interpretação (segundo a divisão social do trabalho de leitura proposta por Pêcheux) é necessário que os seus gestos de leitura sejam movimentados dentro de um "espaço de interpretação". No contexto escolar, temos observado o impedimento de abertura destes espaços de interpretação fazendo com que o aluno se limite, como dissemos, a um gesto de leitura restrito ao campo da "repetição formal". Ou seja, a interpretação é continuamente negada aos nossos "copistas". E se esse funcionamento se dá no campo da leitura, não é difícil concordarmos que ocorre funcionamento da mesma qualidade no campo da escrita. Os alunos, que têm como atividade "escrever sobre", estão presos a um jogo que lhes abre apenas certos espaços e não outros. Esse sujeito não consegue, na maioria das vezes, inscrever num espaço interpretativo que lhe dê acesso ao interdiscurso de modo que ele construa sentidos a partir das FD^{as}. nas quais ele se posiciona. Como tal sujeito é impingido a entrar em FD^{as}. que se movimentam em outros lugares - os da autoridade do ensino -, ele se vê numa situação ambígua: ao mesmo tempo que lhe cobram que reflita e escreva com cuidado, o sujeito escreve dentro de FD^{as} que não lhe são próprias, mas forçadas - ele não se filia a estas FD^{as}.

O fato de existir uma divisão dos que têm o direito à interpretação, e dos que não têm, produz efeitos na construção do sujeito-autor - empírico e imaginário. Ou seja, os efeitos percorrem tanto aquele a quem é colocada a obrigação de escrever, quanto aqueles que têm um ideal de autoria (a ser colocado) dos que escrevem. De modo algum aqui faz-se uma separação entre empírico e imaginário no sentido de que o sujeito que escreve, o faz mecanicamente e os que o observam detêm o imaginário. O imaginário, como sabemos, está na linguagem, portanto sempre que falamos ele está presente. Não é à toa, então, que falamos sobre o efeito do imaginário-autor sobre o sujeito que irá escrever - este imaginário que se forma na rede de FD^{as}. pode ser confluyente ou não com o dos avaliadores da escrita (os professores, por exemplo), já que as relações entre FD^{as}. são de todas as espécies: conflito, apoio, confluência etc.

Quando, seguindo a perspectiva da AD, falamos que há uma memória histórica que impossibilita os sujeitos escolares de entrarem no Discurso Escrito, assim como de se colocarem como verdadeiramente responsáveis pelo seu dizer, não estamos propondo uma tese que corrobore com a idéia do "sem jeitismo"! Ao mesmo tempo que não basta ter consciência do processo de funcionamento ideológico da linguagem para "salvar a educação falida" (já que sua falência não se restringe à linguagem!), também não nos interessa cruzar os braços e esperar iluminação divina que apague uma história e nos tire deste embaraço. O que nos cabe é trabalhar com a consciência de que a linguagem é ideológica, de que os alunos, assim como os professores, estão desde sempre inseridos nela e "sofrendo" os efeitos dos sentidos nela produzidos. Respeitando mais a nós mesmos e aos alunos como sujeitos da linguagem, acredito que poderemos fazer trabalhos que nos abram, mutuamente, espaços de interpretação, sem aceitar um autoritarismo, vindo de onde venha, de pregadores do conhecimento único e verdadeiro. Abramos espaços para o diferente, para o inusitado, sem com isso cair em outro engodo que é o da busca pela originalidade.

CONCLUSÃO

Partamos de uma afirmação para mim fundamental: na escola a autoria encontra-se, hoje, no limiar da repetição formal e histórica.

O que tentei mostrar com este estudo é que o trabalho feito pela escola sobre a linguagem não permite que esta passagem seja feita.

Nós vimos que a constituição histórica de nosso sujeito de linguagem marca uma forma-sujeito que tem que se submeter à linguagem para que tenha a ilusão de sua determinação. Ou seja, o sujeito pode ser qualquer um, mas tem que se submeter à exigência de determinação da língua - só assim ele é legitimado como autor. Nesse processo, o sujeito tem a ilusão do controle sobre uma língua transparente, unívoca, fixa e determinada, ao mesmo tempo que a ilusão de uma total liberdade, quando, na realidade, ele se faz visível e discernível : determinado!

Assim é o funcionamento da linguagem. Porém, na escola, o aluno não consegue se posicionar nesta dupla ilusão que lhe permite a mobilidade na rede de FDAs. O aluno entra em um processo que lhe produz de antemão uma determinada posição, invertendo o efeito de controle sobre a linguagem. O aluno se vê determinado, vê-se dito, falado. Isto porque ele está inserido em um processo de censura.

Há dois efeitos diferentes da censura. Há aquela em que os sujeitos, ao dizerem o "mesmo" (o que é permitido) para dizer "outra" coisa (o que é proibido), não estão sendo vetados de fato a circularem por certas FDAs; este seria o caso da censura política explícita da época do regime militar de 1964.

A movimentação dos sentidos - sua circulação - produz efeitos nos sujeitos, mas de modo diferente no segundo tipo de censura.

O processo do segundo tipo de censura produz um problema maior : a censura local (não o interdiscurso) consegue de fato impedir a circulação de

certos sujeitos em certas regiões de FDAs. Aí encontra-se, ao meu ver, um dos motivos maiores para a não produção da autoria na escola : existe a posição da autoria, porém o sujeito é impedido de ocupá-la por um processo de censura que lhe nega acesso a certas FDAs, obrigando-o a circular em determinada rede de FDAs que não lhe faz sentido.

Vimos que o funcionamento cada vez mais naturalizado do *meio-plágio*, nos textos escolares e especialmente nos acadêmicos, está produzindo um efeito de deslocamento da noção de autoria. A nossa exigência por um texto coeso, fechado e que apresenta um sujeito visível (o princípio da autoria) acarreta um autor que tem que se apresentar como original, organizado e determinado.

Ao mesmo tempo, nós observamos que ,no contexto escolar, a posição de autor é continuamente negada ao aluno através de inúmeros processos por nós analisados (processos construídos historicamente).

Esses dois processos concomitantes chamam a nossa atenção para um terceiro. Se no meio acadêmico há autores que são apagados para que outros sujeitos se façam autores, na escola esta relação é estabelecida com maior intensidade entre professor e aluno. O professor ocupa a posição de quem tem a autoridade de ler os textos em sala de aula, filtrando os sentidos que nestes se constituem. É o professor que apresenta o sentido único e *autorizado* de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói.

É desse processo de *autorização* que quero falar : vejam que o aluno sofre uma autorização para ler e escrever vinda do professor (não discutirei aqui de onde vem a autorização dada ao professor!). Os textos passam por um processo de re-autorização : são re-autorizados para o aluno. Ou seja, na posição de autoridade interpretativa do professor funciona o processo de uma re-autoria (atribuição e construção de sentido) que *autoriza* o aluno a ser autor de determinados sentidos e não de outros. O professor apresenta ao aluno a posição de autor de sentidos que este pode ocupar. O processo de autorização consiste, então, no ato de dar uma determinada autoria aos sentidos!

Isso não quer dizer que o fato de o professor autorizar certos sentidos, e não outros, garanta que o aluno vá de fato ocupar a posição de autor. O que estou querendo mostrar é que na escola há a construção de uma e somente uma possibilidade de autoria, tanto para o aluno quanto para o professor. Assim, uma

das formas mais fortes de negação da construção da autoria é a exigência de uma determinada posição na rede de FDAs.

Sempre é bom lembrar que falar da construção da autoria vinculada à discussão do meio-plágio não significa propor uma apologia da originalidade. Se distinguirmos os "instauradores de discurso" (Foucault, 1969) - os que rompem, os que trazem a originalidade à tona - dos "autores", o que sobra para a autoria?! estamos sempre nos filiando a autores quando atribuímos e construímos sentidos. O problema está no momento em que essas filiações são apagadas. Este é o problema do meio-plágio. No aluno acaba se produzindo a idéia da necessidade da originalidade e da sua conseqüente incapacidade de realização de tal originalidade; o que produz medo, ansiedade e horror do texto.

Eni Orlandi (1993:6) assim nos fala da função-autor :

" Para nós, a função autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social : o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar na origem ".
(grifo meu)

O que defendo é que ao aluno sequer está sendo permitido, no seu processo escolar, que se represente como origem do seu dizer, apesar de estar sob este efeito sempre. A ele não é possível inscrever-se no interdiscurso. O aluno é jogado em um funcionamento paradoxal : ele é e não é origem de seu dizer. Se o aluno entrasse de fato no efeito de se sentir dono e controlador de seu dizer, ele conseguiria ser autor : seria dada a ele a responsabilidade.

Volto a repetir, é só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, *representando-se* como controlador e criador dos sentidos, e *sentindo-se* seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria. Essa autoria está no repetível. A diferença está no fato de que os sentidos fazem sentido, eles inscrevem-se no interdiscurso.

Há autoria no mesmo, não é preciso que se dêem rupturas para que se instaurem o novo e assim o autor. Há autoria na ambiguidade, no equívoco (na falta, no excesso, no non-sense, no absurdo). Só que essa autoria não se dá se o

sujeito não tem condições de ultrapassar a repetição formal, alcançando o funcionamento da repetição histórica. A autoria só se dá se os sentidos fazem sentido para o sujeito a ponto de sentir-se controlador e origem destes : estando, portanto, dentro do efeito do interdiscurso. Isto não quer dizer que possamos estar fora do interdiscurso. Estou falando de dois funcionamentos diferentes. Um é o efeito ideológico (interdiscurso) de saber-se dono de seu dizer : a repetição histórica. O outro é o efeito igualmente ideológico (interdiscurso) que segrega aqueles que têm o direito de se sentirem donos de seu dizer daqueles que não se representam deste modo : estes encontram-se na repetição formal apenas, e por vezes na mnemônica (empírica).

Estar no repetível histórico é um processo tortuoso :

" A injunção a dizer, feita ao sujeito, não está desligada de seu silenciamento . Esta injunção que o torna responsável por seu propósito, que o inscreve inteiramente sem distanciamento possível, nesta prática de um dizer exaustivo para aí o (de)ter, aí o (re)ter, procura assim rejeitar para a inexistência, ou para a ambiguidade de um não-dito, o que - omissão, restrição, reticência, reserva - abre sobre um espaço precário, irreduzivelmente individual, ameaçante para as instituições. Espaço do incerto, da falta, do alusivo. Espaço do não sistemático, do aforisma, da interpretação, na qual o sujeito, levado pela vontade de dizer, chega a resistir a esta injunção de tudo dizer..." . (Haroche, 1975:14)

Vemos, mais uma vez, que dizer significa silenciar outros ditos, para que o nosso faça sentido. Mais do que isso dizer significa silenciar a falta, a dissenção do sujeito, o político. E dizer, desse modo, é efeito do interdiscurso : do repetível histórico. Nem todos aí se encontram, por isso nem todos se constituem em autores.

Acredito que tenha ficado claro ao leitor que defendo a idéia de que não é por aprendizagem (formal ou mnemônica) que se constroem espaços de interpretação. Estes só são abertos no momento em que os alunos se constituem em sujeitos que têm a possibilidade de se filiarem às idéias, e não repeti-las. Aí está a diferença daquilo que trato em meu trabalho : fazer sentido e estar no sentido não são a mesma coisa. Fazer sentido é estar na passagem da repetição

formal para a histórica, é poder se filiar às idéias; estar no sentido é estar obrigatoriamente em FDAs que produzem sentidos, mas que não têm o efeito tornar o sujeito autor, já que este não se filia às idéias que circulam como verdadeiras.

Ainda há para mim, mais uma possibilidade de *estar no* sentido (um processo lúdico) : é a de escapar às "amarras" de ser um sujeito autor, sendo sujeito autor em outro lugar não institucionalizado. No caso escolar, acredito que concordem comigo que o número mais frequente é relativo ao primeiro funcionamento do processo de estar no sentido.

Muitas vezes falei da impossibilidade ,produzida pela escola, dos alunos se posicionarem na função autor. O que quero acrescentar com todo cuidado que julgo necessário, é que à escola não cabe, ao meu ver, produzir a passagem do aluno à posição da autoria; a ela cabe sim dar condições para que tal passagem se dê. A diferença fundamental para mim está aí : a escola é por excelência o lugar histórico (atual) da instituição da autoria. E por sê-lo, julga-se com a onipotência de criar sujeitos capazes de ler e escrever competentemente. Porém, essa sua crença acarreta outra : a de representar-se como provedora dos preceitos do que seja ser um bom leitor e autor de textos. Ela apresenta os sentidos que devem ser construídos no processo de autoria de textos. Ela apresenta ao aluno, como já disse, uma determinada e específica posição de autor - posição na qual o professor se encontra, produzida em instâncias outras de modo que o imobiliza -, impedindo-o de construir seu próprio processo de constituição dos sentidos. Aqueles sentidos que a ele se apresentam não fazem sentido; portanto, aquela posição de autor não lhe permite que seja de fato autor, pois ele só está autorizado a repetir formalmente, não historicamente : aluno e professor. A escola, por um *processo de simulação*, faz o autor : impedindo-o de responsabilizar-se por seu texto.

Assim é que se constitui em uma diferença qualitativa falar em produção de autoria e produção das condições para a autoria. Dar condições para a autoria significa abrir espaços interpretativos que permitam a cada aluno tornar-se sujeito de seus próprios gestos de interpretação de modo a formar para si uma rede de FDAs que estabelecem sentidos que fazem sentido. Só aí o aluno, a partir da passagem feita de uma repetição formal para uma histórica, se posiciona na função da autoria que não foi autoritariamente autorizada anteriormente - não que ela seja original, mas sim que ela seja própria daquele sujeito. Eis a diferença.

Não é meu intuito fazer aqui a "malhação de Judas" por sobre a escola. Quero apenas alertar que enquanto os professores (imersos em FDAs que ultrapassam o âmbito escolar) continuarem a entender os alunos como sujeitos que não são passíveis de interpretar, de nada adiantarão novas técnicas e metodologias. O problema é **ideológico** e não **metodológico** - a prática de aula se faz individualmente, o problema é estarmos amarrados a FDAs que entendem a linguagem como literal, com os sentidos colados nas palavras e veículo transmissor de verdades únicas e unívocas: ao aluno basta ir ao código para buscar tal conhecimento! E enquanto continuarmos a simplificar o gesto interpretativo como uma mera ida ao código lingüístico - que só se complexifica no que diz respeito à riqueza sintática vocabular, porque "idéias simples" são escritas com estruturas sintática e vocabular simples e "idéias complexas" com o correlato sintático e vocabular igualmente complexo! -, a fim de buscar verdades sedimentadas, não iremos conseguir criar reais espaços interpretativos nos quais os alunos se inscrevam no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativos no funcionamento da linguagem.

A leitura e a escrita, como o discurso, constituem-se em produção de sentido **por** e **para** sujeitos. É preciso, pois, que lembremos que a "má-leitura" como a "má-escrita" podem ser entendidas como um movimento de resistência e de afirmação de identidade. E a escola busca sempre a homogeneização, esquecendo-se que os sentidos estão inscritos em FDAs. A escola não admite uma diversidade de sujeito-leitor - proveniente de FDAs diferentes!

Insisto em dizer que meu discurso não propõe - e nem é o seu intuito, pois cabe ao professor e não a Universidade tal tarefa - "novas metodologias"! Meu objetivo é inclusive mostrar que não é só ao aluno que é retirado o direito ao gesto interpretativo, mas também ao professor. O perfil do aluno que percebo no contexto escolar é uma forma-sujeito que diz respeito a todo e qualquer indivíduo que se enrede nas FDAs que estão funcionando no processo de escolarização - portanto os professores também se engedram neste processo.

E como a AD entende que são as condições de produção que estão no bojo da construção dos sentidos - nossa relação com a linguagem se dá de acordo com a FDAs e Ideológicas nas quais nos inserimos -, sabemos o quão árduo será e é o trabalho de transformação no sistema educacional, já que este é perpassado por questões políticas, administrativas, econômicas e, enfim, ideológicas.

Mas que não caiamos também no discurso do Estado falido, descontrolado e portanto no "sem-jeitismo". Acredito que o que eu teria a dizer aos professores que estão, no seu dia-a-dia, tendo que lidar com uma série de problemas que não dizem respeito diretamente à prática da sala de aula, é que se assumam como sujeitos capazes de agir, refletir, elaborar, não se apagando sob a voz de uma ciência de cunho acadêmico, que se coloca como a que traz o direito à interpretação só para si. Seremos todos irreverentes e, como quem não quer nada, seremos sujeitos-leitores intérpretes, autores, e não apenas escreventes!...

ANEXO I

Exemplo de uma aula do Grupo 1

Professora Sara

- Aula de literatura. Autores: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

- F. pede mais participação à classe.

F. Vamos à Cecília Meireles.

- Uma aluna lê a biografia de Cecília Meireles no livro didático.

F. A transitoriedade da vida. Qual escola literária que tem a transitoriedade da vida?

A. Romantismo.

F. Barroco.

F. Ela aprendeu a conviver entre o efêmero e o eterno. O que quer dizer? A vida passa depressa.

F. É uma poetisa considerada universal.

F. Ganhava pouco, o marido suicidou-se, teve que trabalhar para sustentar as filhas

- A. lê no livro didático as obras de Cecília Meireles. Os outros alunos acompanham a leitura em silêncio.

F. Acrescentem no livro: ...

F. Em 1965, ganha prêmio Machado de Assis. Como tudo no Brasil, foi homenageada depois da morte.

- P. pede para alguém ler, ninguém quer, pouca participação. Um aluno lê um poema da autora.

P. O que ela quer dizer com isso? O que é? E a transitoriedade, a fugacidade.

- P. fala da biografia da autora, de sua infância.

P. Ela conhecia todas as escolas literárias: romantismo, parnasianismo,...

P. Universal e musical: as duas características principais de sua obra.

- P. lê o livro: "Vários substantivos utilizados mostram...".

P. O luar é efêmero? O ar é efêmero? E, são coisas que acabam logo. Então, ela usa. Isso o barroco também usava, fogo, ar, água, para mostrar que a vida é transitória.

P. O que a inspirou para que ela fizesse essa poesia?

P. A fugacidade, a transitoriedade da vida.

- P. lê: "Citem dois versos em que...Que verso traduz metaforicamente essa idéia?"

- P. Ela quer dizer o seguinte, que.... Ela viveu com eles só na imaginação também.

- P. responde as questões interpretativas do livro didático. Os alunos não respondem, apenas acompanham no livro.

P. Nós já estudamos a biografia de Vinicius de Moraes, agora vamos para a obra dele.

Ele pretendia atingir o amor absoluto e a mulher ideal. Isso é bom que vocês coloquem no livro, porque não tem.

Ele fez poemas lindíssimos. Não é poesia erótica. É um lirismo fora do comum.

Então vamos estudar a trajetória deles, ler alguns poemas.

Ele é mais conhecido como compositor do que como poeta. Tem músicas lindíssimas. Não são bregas, nem cafonas.

- A2 lê biografia de Vinicius de Moraes no livro didático.

P. Ele apresenta o tema do simbolismo, a penetração no subconsciente, no inconsciente. Nessa 1a. fase, o amor físico é pecado, ele tem reminiscências do simbolismo, quando ele penetra no subconsciente, no inconsciente, no misticismo, no sonho.

- A2 lê poemas do autor.

P. Aqui ele já usa o sensualismo, como símbolo sensual, não sexual, por favor.

P. O que vocês percebem aí, é uma influência de que escola literária? Do Romantismo, mas não da época do mal do século, o lirismo.

P. A segunda fase dele: que é a fase do cotidiano. Ele é bem modernista, porque ele usa a linguagem do cotidiano, a linguagem coloquial. Pode ser entendido por qualquer aluno, qualquer faixa etária.

- A3 lê outro poema.

P. Aqui, é o poeta que escreve quando está triste. A poesia como meio de tirar suas frustrações.

- A4 lê mais um poema: "Aqui jaz o sol...".

P. Aqui, tá falando que o epitáfio é a morte do sol. Ele tem inveja do sol.

P. O Vinicius tem uma parte da poesia dele que é sócio-política. Crítica, faz denúncia política.

- A5 lê "Operário em construção".

P. Aqui, velada crítica à desvalorização do trabalhador braçal.

P. Essa última parte.

- A5 lê crítica no livro didático.

P. Tanto Vinicius de Moraes como Cecília Meireles, na segunda fase do Modernismo, têm influência de outras fases, apesar de o Modernismo...os manifestos contra o passadismo, contra as cópias. Influência de Camões, forma do soneto, desprezado na primeira fase do modernismo. Segue o Renascentismo clássico, usa forma fixa, lirismo. E o desconcerto do mundo, é uma pessoa que não se adapta ao meio ambiente.

E importante que vocês estudem Camões para o vestibular.

P. O soneto de fidelidade. Poesia é isso aqui, ó!

- P. lê o "Soneto de fidelidade".

P. Então ele quer dizer o seguinte, que o amor, embora ele seja rápido, que ele seja infinito. Então que haja fidelidade enquanto dure. Por isso que chama "O soneto de fidelidade".

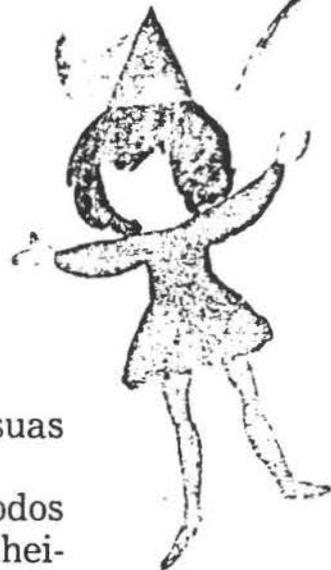
- P. fala de Vinicius como compositor. Cita algumas composições.

P. Realmente é uma das músicas mais lindas, faz parte da nossa nacionalidade, do nosso cancionário. Vamos comprar o disco do Vinicius no Mappim, está em liquidação.

ANEXO II

"O Aniversário de Vermelhinha" in Almeida, F. L. A FADA QUE TINHA IDÉIAS.

O Aniversário de Vermelhinha



Todas as amigas da mãe de Clara Luz levaram suas filhas ao aniversário de Vermelhinha.

Na hora de acender as velas do bolo, quando todos iam começar a cantar parabéns, ouviu-se uma barulheira na porta. A Fada-Mãe, espantada, foi abrir.

Entrou a Senhora Relâmpaga, mãe do relampagozinho que Clara Luz tinha metido na massa dos bolinhos.

— Só quero saber o que fizeram do meu filho! — berrou ela, com as mãos na cintura. — Fui informada de que foi aqui, nesta casa, que ele entrou.

As fadas, mortas de medo, começaram a chamar as fadinhas para perto. A Senhora Relâmpaga era conhecida pelo seu mau gênio.

— Mas minha senhora, de que filho a senhora está falando? Eu não sei de nada! — disse a Fada-Mãe.

— Não se faça de boba! — respondeu a Senhora Relâmpaga. — Pensa que pode ir transformando o filho dos outros em cometa e que depois fica tudo por isso mesmo? Está muito enganada. Ou me devolvem o meu filho já, ou queimo tudo nesta casa!

E, para mostrar do que era capaz, deu uma relampejada e queimou diversos móveis.

Foi uma correria. As fadas mais medrosas começaram a se esconder, embaixo da mesa, atrás do sofá.

— Cometa? — perguntou a Fada-Mãe, cada vez mais espantada. — Juro à senhora que nunca transformei filho de ninguém em cometa!



— Transformou sim, mamãe, não se lembra? — perguntou Clara Luz, muito lampeira. — Foi ontem mesmo, de noite, que você transformou o filho dela em cometa.

— Eu?

— É, sim. Esqueci de lhe contar, mas ele está dentro da massa dos bolinhos. Por isso é que a massa cresceu tanto.

Ouvindo isso, a Senhora Relâmpaga quase incendiou a casa toda:

— Vou dar queixa à Rainha das Fadas! Essa menina vai receber um castigo que ela vai ver só!

A Fada-Mãe ficou com falta de ar e as amigas mais corajosas vieram abaná-la. As fadinhas começaram a chorar.

Só Vermelhinha e Clara Luz não choraram. Elas já estavam perdendo a paciência com a Senhora Relâmpaga.

— Sabe de uma coisa? — gritou Clara Luz. — Não tenho medo nenhum das suas queixas. Pode ir dar queixa. E que modos são esses de entrar na casa dos outros? Não tem educação?

A Senhora Relâmpaga, que estava habituada a ber-
rar sozinha, ficou tão espantada que parou de relam-
pejar.

— É isso mesmo — gritou Vermelhinha. — A senho-
ra devia estar muito contente de ter um filho cometa e
em vez disso ainda vem reclamar! Na minha família
sempre quisemos que nascesse um cometa e nunca nas-
ceu nenhum.

— É? — perguntou a Senhora Relâmpaga, admi-
rada.

— Claro que é. Ter um filho cometa é o mesmo que
ter um filho príncipe, ou até rei.

A Senhora Relâmpaga começou a ficar orgulhosa.
Mas depois enxugou uma lágrima:

— O caso é que fico com muitas saudades dele —
explicou ela. — Desde que virou cometa, não apareceu
mais.

Clara Luz e Vermelhinha olharam uma para a outra:

— Coitada! Nesse ponto ela tem razão.

— É mesmo! Que adianta ter um filho príncipe e
nunca ver esse filho?

Clara Luz não se atrapalhou:

— Pode deixar, Dona Relâmpaga. Assim que ma-
mãe melhorar, vou pedir para ela tirar o seu filho de
dentro do cometa.

A Senhora Relâmpaga ficou satisfeitiíssima:

— Pensei que isso não fosse possível!

— É possível, sim. Dá um pouco de trabalho, mas é
possível. Mamãe é formidável em mágicas. Faz cada
uma que só a senhora vendo!

— Enquanto espera, aceita um fresco de orvalho?
— ofereceu Vermelhinha.

Dona Relâmpaga aceitou e gostou muito. Quando a
Fada-Mãe melhorou, Vermelhinha, Clara Luz e Dona
Relâmpaga estavam conversando, muito amigas.

— Não é possível! Será verdade o que estou vendo?
— exclamou a Fada-Mãe, que esperava ter muito traba-
lho ainda, para acalmar Dona Relâmpaga.

— É verdade sim, mamãe. Dona Relâmpaga já en-
tendeu tudo. Agora você vai é ter que tirar o filho dela
de dentro do cometa.

— É um favorzinho que lhe peço — disse Dona Re-
lâmpaga. — A senhora compreende, sei que é uma honra
ter um cometa na família, mas sinto muita falta dele.

— Perfeitamente, Dona Relâmpaga. Eu não sabia de nada disso. Foi tudo idéia da minha filha.

Foi então que começou a maior correria que já houve no céu. Tirar o relampagozinho de dentro do cometa não era nada. O difícil era pegar o cometa.

Todas as fadas e fadinhas convidadas tomaram parte no pega-pega. Espalharam-se por todos os cantos do céu, para cercar o cometa:

— Lá vai ele!

— Sumiu!

— Apareceu! Olha lá!

Foi uma verdadeira caçada. O cometa voava pelo céu, com uma quantidade de fadas atrás.

De repente, ele começou a ir para os lados do palácio da Rainha. A gritaria das fadas foi tão grande que ele, felizmente, mudou de rumo. Todas respiraram, aliviadas.

Dona Relâmpaga, que também era muito veloz, corria quase tanto quanto o cometa. Mas ele, como tinha um relampagozinho-criança dentro, conseguia correr sempre um pouco mais. Dona Relâmpaga já tinha certa idade e era um pouco gorda.

Afinal quem conseguiu agarrar o cometa, pela cauda, foi Clara Luz. Ele ia com tanta velocidade que ainda arrastou a fadinha por uns dois quilômetros. Mas acabou parando.

— Ufa! — suspirou Clara Luz, arrastando o cometa, de volta para casa. — Se eu soubesse que esse relampagozinho ia dar esse trabalhão nunca o teria convidado para entrar no meu bolo!

Foi uma sensação a chegada de Clara Luz. As fadas todas se reuniram no jardim, para ver o relampagozinho sair do cometa. Dona Relâmpaga começou a chorar de alegria:

— Estou tão comovida como no dia em que ele nasceu — disse ela para Vermelhinha.

A Fada-Mãe moveu a varinha de condão, disse umas palavras mágicas, e o relampagozinho pulou para fora do cometa, com uma cara muito estonteada, como quem acaba de acordar:

— Ué! Que foi que aconteceu?

Foi preciso explicar tudo a ele. Não se lembrava de nada, nem da hora em que entrara no bolo.

As fadinhas estavam encantadas com o relampagozinho. Puseram logo nele o apelido de Relampinho. E até briga saiu, para decidir quem o poria no colo primeiro.

Relampinho, assim que o estonteamento passou, saiu numa correria louca, como sempre. As fadinhas saíram todas atrás, brincando de pegar.

As fadas grandes foram para a sala, com Dona Relâmpaga.

O resto da festa foi ótimo.

Na hora de ir embora, Vermelhinha agradeceu muito à Fada-Mãe:

— Nunca me diverti tanto no meu aniversário! Agora, sempre que fizer anos, vou convidar pelo menos um relâmpago.

— Eu também — disse Clara Luz. — A festa fica muito mais animada.

Dona Relâmpaga despediu-se também, com muitos agradecimentos:

— A senhora queira desculpar ter queimado os móveis — disse ela à Fada-Mãe. — É que estava louca de saudades e eu, quando estou com saudades, queimo tudo ao meu redor.

ANEXO III

ENTREVISTA DE UMBERTO ECO

FOLHA - Uma das críticas feitas ao "chamado à vigilância" que o sr. lançou, juntamente com outros intelectuais, consiste em dizer o seguinte: numa época em que não existe mais direita nem esquerda, em que as referências antigas não funcionam mais, em que novas divisões políticas e culturais são inventadas, essa tomada de posição contra a banalização das idéias de extrema direita tem algo de arcaico e desusado. Em outras palavras, o apelo estaria sendo lançado num momento errado. Ele procuraria reestabelecer artificialmente fronteiras ideológicas que o decorrer da história já apagou. O que o sr. responderia a esse tipo de crítica?

ECO - Essas observações resultam, a meu ver, de uma perigosa confusão entre as mutações históricas que estamos vivendo no momento e uma espécie de "laissez-aller" intelectual e moral. Vou explicar.

É incontestável que as categorias européias de "direita" e de "esquerda", sob a forma que assumiam 20 anos atrás, hoje não permitem mais uma compreensão das realidades políticas. (...) Não paramos de ver partidos de esquerda adotarem atitudes que antigamente eram tipicamente de direita e vice-versa. (...) Acho que essa evolução é um fenômeno extraordinariamente interessante, que não pode passar indiferente a qualquer intelectual. Essas novas situações exigem novas análises da nossa parte. (...) Desse ponto de vista, nossa época e suas reviravoltas constituem um verdadeiro desafio ao pensamento.

Mas nós nos enganamos, e calmos em grave confusão, se dessa grande medida e reposicionamento tiramos a conclusão de que tudo mudou, que todas as idéias valem, que não se deve mais recusar nada, sob quaisquer circunstâncias. As regras do jogo político estão em processo de mudança. Isso não quer dizer que não existam regras, nem que devemos desistir de inventar novas regras. As cartas estão distribuídas de outra maneira. Isso não

significa que todas elas tenham mudado de natureza.

FOLHA - Por exemplo?

ECO - Não vejo nenhuma verdadeira diferença entre os skinheads e os neonazistas de hoje e os nazistas da geração anterior. Estes são os mesmos que antes. Continua sendo a mesma forma de imbecilidade e de atração pelo mal, o mesmo ódio dos outros e o mesmo desejo de destruição. A única nuance é que os nazistas assassinaram milhões de pessoas, enquanto seus descendentes por enquanto deram cabo de apenas algumas dezenas.

É por isso que nosso dever de intelectuais é sublinhar que tudo mudou menos isso, e traçar o limite entre o que é tolerável e o que não o é. (...)

No momento em que temos que elaborar novos pontos de referência, é preciso estar especialmente atento a esse tipo de questões. Chamar de "vigilância" o que fazemos leva certas pessoas a pensarem num pequeno lado dos anos 30 e Frente Popular. Para mim, trata-se pura e simplesmente do trabalho do pensamento. A tarefa do discernimento e da crítica, que é a que cabe aos intelectuais, encontra novas edificações aqui. Nesse sentido, o pensamento é uma vigilância contínua, um esforço para discernir o que é perigoso, mesmo nas circunstâncias e nos discursos aparentemente inocentes.

FOLHA - Não se correria o risco de adotar uma atitude de suspeita generalizada, de viver numa espécie de desconfiança perpétua, indagando-se a todo momento onde está o perigo e terminando por inventar perigos ilusórios?

ECO - Não, simplesmente porque os limites do intolerável passam por limiares claramente perceptíveis e passíveis de serem marcados. tomemos, por exemplo, a questão do revisionismo. Todo historiador sério é um revisionista, no sentido próprio da palavra: ele

procura saber se aquilo que se diz acerca do passado é verdade, ou se precisa ser retificado. Será que Cícero nos traçou o retrato, ou tratar-se-ia de uma fábula resultante da situação política? Será verdade que 600.000 italianos morreram durante a Primeira Guerra Mundial? O historiador tem o direito de procurar nos arquivos, de desconfiar da propaganda, de reconstituir os fatos e de discutir os números.

Não vejo nada de escandaloso na possibilidade de um trabalho sério e incontestável poder constatar que o genocídio dos judeus pelos nazistas não tenha resultado em seis milhões de mortos, mas em seis e meio milhões ou em cinco e meio. O intolerável é quando aquilo que poderia haver sido uma pesquisa muda de característica e de valor, e passa a ser uma mensagem que sugere: "Se foram mortos um pouco menos judeus do que se acreditava, então não se tratou de um crime". (...) Outro limiar foi transposto quando o revisionismo se transformou em negacionismo. Como todas as pessoas de minha geração, vi os judeus serem presos, humilhados, deportados. Depois da guerra, eu vi aqueles que choravam porque eram os únicos sobreviventes de famílias inteiramente destruídas. Se pretensos historiadores procurassem me fazer crer que as Cruzadas são um mito, por exemplo uma invenção da Cruz Vermelha... tudo isso está tão longe que eu talvez até hesitasse.

Mas que queiram me fazer acreditar que aquilo que testemunhei quando tinha 13 anos, como milhões de outras pessoas, não aconteceu, que procurem convencer disso os jovens nascidos desde então, isso é intolerável!

Aquele que propaga esse gênero de discurso intolerável, e aqueles que os apóiam, tenho o direito de não convidá-los à minha casa e de não ir à sua, se me convidarem.

FOLHA - E se lhe disserem que sua atitude é intolerante?

ECO - Responderei que para ser tolerante é preciso fixar os limites do intolerável.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, Presença, Lisboa, 1974.
- COURTINE, J.J. "Analyse du discours politique" In **Langage**, 62, Larousse, Paris, 1981.
- _____ "Definitions d'orientations Theoriques e Methodologiques en Analyse de Discours" In **Philosophiques** V, IX, 2, Paris, 1982.
- _____ "Chroniques de l'oublie ordinaire" In **Sediments**, 1, Montreal, 1986.
- DERRIDA, J. "A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas" In **A Estrutura e a Diferença**, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1971
- DIAS, L. F. "Ser Brasileiro Hoje" In **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed Pontes, Campinas, 1993
- FERREIRA, M. C. L. "A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade)" In **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed Pontes, Campinas, 1993.
- _____ A Resistência da Língua nos limites da Sintaxe e do Discurso : da Ambigüidade ao Equívoco. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.
- FIAD, R. S. "Operações presentes na reescritura de textos" In **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 1991.
- FOUCAULT, M. (1969) **O Que é o Autor**. Ed Passagens, Lisboa, 1982.
- _____ (1971) **A Arqueologia do Saber**. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1972.

- FREIRE, P. **A importância do ato de Ler**. Ed. Autores Associados- Cortez, São Paulo, 1983.
- GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino**. Ed. da UNICAMP, 1992
- _____ Texto : como apre(e)nder esta matéria. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.
- GUIMARÃES, E. " Independência e Morte " In **Discurso Fundador : a formação do país e construção da identidade nacional**. Ed. Pontes, Campinas, 1993.
- HAROCHE, C. **Fazer Dizer Querer Dizer**. Hucitec, São Paulo, 1975.
- HENRY, P. " L'histoire n'existe pas " In **Studies in History of Psychology and Social Sciences**, 3, Rome, 1984.
- LECOURT, D. **Pour une Critique de l'Epistémologie**, François, Maspero, 1978.
- MAINGUENEAU, E. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Ed. Pontes-UNICAMP, São Paulo, 1989.
- MARIANI, B. " Os primórdios da imprensa no Brasil (ou de como o discurso jornalístico constrói a história ". In **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed Pontes, Campinas, 1993.
- NUNES, J. H. (1992) **Formação do Leitor brasileiro : imaginário da leitura no Brasil Colonial**. Ed. da UNICAMP, 1993.
- _____ " O Perfil Atual do Sujeito Leitor " (mimeo), 1993.
- ORLANDI, E. " Interpretação e Compreensão " In **A Linguagem e seu Funcionamento**. 2a. ed. Ed Pontes, Campinas, 1987.
- _____ **Discurso e Leitura**. Cortez, São Paulo, 1988.
- _____ **Vozes em Contraste**. Ed. Cortez, São Paulo, 1989.
- _____ **Terra à Vista** . Cortez, São Paulo, 1990.
- _____ **As Formas do Silêncio** Ed da UNICAMP, 1992.
- _____ " A Língua Brasileira " In **Boletim da ABRALIN** (14), 1992.
- _____ " Discurso : fato, dado, exterioridade" (mimeo), 1993.
- _____ " Autoria e Interpretação" (mimeo), 1993.

- _____ (org.) **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed. Pontes, Campinas, 1993.
- _____ " Leitura como Dispositivo Teórico " (mimeo), 1993.
- OSAKABE, H. (1975) **Argumentação e Discurso Político**. Kairós, São Paulo, 1979.
- PAYER, M. O. **Reprodução, Confrontos e Deslocamentos de Sentidos**. Ed da UNICAMP, 1993
- PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso**. Ed da UNICAMP, 1990.
- _____ (1975) " Por uma Análise do Discurso " In **Introdução à obra de M. Pêcheux**. Pontes, Campinas, 1990.
- _____ " Lire l'Archive Aujourd'hui " 1981.
- _____ " Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours " In **Mots**, 9, 1984.
- _____ (1988) **Discurso : estrutura ou acontecimento**. Pontes, Campinas, 1990.
- SERRANI, S. M. A Paráfrase como Ressonância Interdiscursiva na construção do Imaginário de Língua. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1991.
- SOUZA, P. " A boa nova da memória anunciada : O discurso fundador da afirmação do negro no Brasil " In **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed. Pontes, Campinas, 1993.
- VESTIBULAR UNICAMP (Língua Portuguesa) Autores : Abaurre, M. B. M. e Possenti, S. Ed. Globo, 1993.