Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada

Programa de Pós-Graduação em Educação

Paulo Chagas Dalcheco

Autoria escolar: leitura e escrita como possibilidades de constituição do sujeito na linguagem

São Paulo

2016

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada

Programa de Pós-Graduação em Educação

Paulo Chagas Dalcheco

Autoria escolar: leitura e escrita como possibilidades de constituição do sujeito na linguagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Educação, do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

São Paulo

2016

A minha esposa Giovana Luz:

Gioia d'una vita vana,

luce agli occhi ,

al cuore fiamma.

Agradecimentos

Reservo minhas primeiras palavras de agradecimento a minha mãe e a meu pai, que me deram ao mundo, e que me ensinaram a trilhar meus próprios caminhos e a arriscar-me em novas estradas, sem que, para isso, precisasse afastar-me do que acredito e do que realmente sou. Dedilça e Osvaldo. Sou vocês, metade cada um.

Agradeço minha família, por me darem medidas para que eu soubesse quem sou e de onde venho. Meus avós: Oswaldo, ser humano pleno, pela dor e pelo amor – não faleceu, virou matéria de fazerem troncos de árvore; Edite, dona de muitas palavras, herança de que me orgulho; Djalma, cuja alma vibra no nome de um homem sábio, que só fala quando está certo, e sempre está certo quando fala; Doralice, cujo espírito doce é água boa, chuva forte perfurando o chão da caatinga.

Meu orientador, Professor Claudemir Belintane. Ouviu-me com paciência, soube apontar meus erros, nunca deixou de dizer o que deveria, ainda que eu lhe tivesse abandonado em algum momento, nunca me retribuiu o ingrato favor. Este trabalho é fruto de um aprendizado de uma vida, e em grande parte construído em nossa parceria.

Às amigas e amigos educadores, com quem pude compartilhar angústias e alegrias. Não se faz educação individualmente, e não há nada mais gratificante do que trabalhar ao lado de pessoas que querem a verdade, que não aceitam as injustiças do mundo passivamente, que discutem, que brigam, que querem mudar para melhor nossa realidade.

Finalmente, às crianças, meus alunos, todos eles. *Alumni* cujo olhar despretensioso me ilumina e me inspira para que prossiga remando, contra ou a favor da maré, remando, em direção a esse brilho aceso de suas mentes curiosas, remando...

Resumo

A partir da leitura de estudos nas áreas de alfabetização e ensino da língua materna, nota-se que se torna cada vez mais necessária a distinção entre a autoria externa à escola e a autoria escolar, cuja emergência depende das condições de produção que se oferecem aos alunos, e a possibilidade que encontram para que se posicionem em relação ao discurso escolar. Nesse sentido, leitura e escrita são parte de um mesmo processo de inscrição do sujeito na linguagem. Esta pesquisa analisa textos escolares e resultados de testes de leitura aplicados em turmas do Ensino Fundamental I, e oferece instrumentos para a compreensão e observação da autoria escolar sob uma perspectiva da linguagem. Os resultados obtidos através dessas análises revelam que o trabalho escolar com a leitura e a escrita não pode ser efetivo se não for fundamentalmente um trabalho com a autoria escolar.

Palavras-chave: autoria; linguagem; escrita; leitura.

Abstract

Using as reference studies about literacy and mother tongue teaching, it gets clear that it's more and more necessary to distinguish the non-scholar authorship from the *scholar authorship*, whose emergency depends on the production conditions offered to the students and the possibilities they find to assume their positions in the scholar discourse. In this meaning, Reading and writing are both part of the same process in which the subject gets enrolled into the speech. This research analyses scholar texts and Reading tests results from Elementary grades, and offers instruments to improve the comprehension and to observe the scholar authorship by a speech perspective. The results obtained from this analysis show that the scholar work with Reading and writing cannot be effective if not considered fundamentally a wok with the scholar authorship.

Key-words: authorship; speech; writing; reading.

Sumário

Introdução 6
1. A autoria na escola 10
1.1. O autor e o *autor escolar*. 12
1.2. Os indivíduos e os sujeitos no discurso escolar. 21
1.3. O autor escolar e a novidade. 29
1.4. À procura da *autoria escolar*. 37
2. Como lemos a leitura? 54
2.1. A leitura na escola 64
2.1.1. Alguns dados quantitativos sobre leitura 68
2.2. A leitura na escrita 85
2.2.1. Um erro digno de nota 91
3. A voz da narrativa 98
Conclusões finais 109
Referências bibliográficas 111

Introdução

Apesar de sermos detentores de uma das maiores economias mundiais, e figurarmos entre os países mais populosos, é de conhecimento público o fato da educação brasileira não estar entre as mais qualificadas no mundo. Esta situação é provocada por causas políticas, sociais, históricas, entre outras. Quem já esteve em uma sala de aula pública brasileira pode observar que é muito comum o aluno, com o passar dos anos de escolarização, sentir-se cada vez mais desmotivado, como se a escola fosse um fardo e não o lugar do aprendizado, da geração de conhecimento, da convivência, da cultura, da identidade e do exercício da cidadania.

Muitas das crianças e adolescentes que vivem esse cotidiano passam por transformações radicais ao longo dos anos. Alunos que começam a frequentar a escola com muito entusiasmo não têm correspondidas suas expectativas, não se reconhecem nas propostas didáticas e nas metodologias e, aos poucos, perdem a curiosidade e o desejo pelo conhecimento. Há também os casos de alunos que, em razão de seu contexto familiar ou social, já iniciam sua escolarização desmotivados e passam pelos anos sem encontrar na escola algo que lhes mostre uma perspectiva diferente. É como se a instituição escolar fosse um "matadouro de subjetividades", em que a fila continua andando e, para aqueles que não se evadem no caminho, após doze anos de espera, um diploma desprovido de sentido é o golpe derradeiro sobre o sujeito anulado.

É claro que esse roteiro dramático é uma generalização, mas encontramos sua correspondência na realidade quando observamos dados como aqueles oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Anísio Teixeira – INEP sobre as taxas de reprovação no ano de 2010.[1] De acordo com os resultados vistos, temos uma taxa de reprovação média no Ensino Fundamental de 10,3% e no Ensino Médio de 12,5% naquele ano. A taxa de abandono (evasão escolar) é de 10,3% no total, acentuando-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (6º Ano e 1º Série, respectivamente). Segundo informações da Comissão Permanente para os Vestibulares – COMVEST, instituição responsável pela aplicação do exame vestibular da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, uma das maiores e mais

[1] http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica/resource/4c08dbe0-ebb3-49e8-a994-89011c873f86?inner_span=True

reconhecidas instituições brasileiras, o percentual de alunos aprovados no exame oriundos de escolas públicas em 2014 é de apenas 37%.[2] No mesmo ano, na Universidade de São Paulo, foi registrado em tom de comemoração o recorde de 32,3% calouros oriundos de escolas públicas.[3]

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, firmado em 2012, as crianças brasileiras devem concluir sua alfabetização aos oito anos de idade, no 3º Ano do Ensino Fundamental. Resultados divulgados pelo projeto QEdu, que analisa dados do INEP, mostram que no ano de 2014, no Ensino Fundamental público, as maiores taxas de reprovação concentram-se no 3º (11,9%) e 6º Anos (15,4%),[4] sendo que nos 1º e 2º Anos a taxa é de 1,4% e 3,6%, respectivamente, já nos 4º e 5º Anos esse número corresponde a 8,2% em ambos os casos.

Apesar da pequena amostragem referida, podemos notar que a escola pública brasileira não forma seus alunos para prosseguirem seus estudos universitários em instituições públicas. Além disso, no Ensino Fundamental há uma grave diferença entre o 1º e o 2º ciclos, pois a taxa de reprovação de alunos no 6º Ano é a mais elevada. Isso mostra que as bases necessárias para o desempenho satisfatório nesse grau, que deveriam ser construídas nos anos anteriores, não são suficientes. Por outro lado, o sistema de avaliação de alunos no 4º e 5º Anos não consegue reter os alunos com maiores dificuldades, e eles acabam sendo reprovados no próximo ano. Com relação às turmas de alfabetização, o 3º Ano é o mais alarmante, pois apresenta números de reprovação muito maiores do que aqueles dos anos anteriores. É como se, de repente, no 3º Ano o "buraco" se mostre.

Quando nos debruçamos sobre os problemas da escolarização em busca de soluções, temos que cavar cada vez mais fundo, até que chegamos a um leito lodoso, que é a própria fase de alfabetização. Esse rio subterrâneo forma-se de uma rede complexa de galerias e cavernas, entre as quais há a desigualdade social, questões familiares de diversas ordens, a carência de formação docente, a falta de políticas públicas planejadas e efetivas, enfim. Mas o que mais nos interessa aqui não é observar a lama correr para determinar suas propriedades morfológicas, o que nos interessa é saber para onde estamos nadando, e descobrir um respiradouro. A rocha em que

[2] http://www.comvest.unicamp.br/clipping/ano2014/clipping0317.html
[3] http://www5.usp.br/44299/usp-registra-recorde-de-ingressantes-da-escola-publica-em-2014/
[4] http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2013

podemos nos agarrar para não sermos levados pela correnteza se chama cultura, e para se aderirem a ela é necessário que com ela se identifiquem e nela se reconheçam. O processo de escolarização deve ser um processo de criação de identidade, de (re)significação, e a alfabetização é a boia na ponta da corda. Esses marinheiros de primeira viagem que estão adentrando o mundo das letras precisam aprender a impostar sua voz, para dizerem quem são e de onde vieram. Antes de sermos cidadãos, ou melhor, como condição para sermos cidadãos, precisamos aprender a nos posicionar, descobrir como dizer, constituir nossa subjetividade no exercício da linguagem.

Em nossa sociedade, ter pleno acesso à cultura significa ter pleno acesso à escrita. Aquele que se apropria da escrita, é autorizado a participar de discursos dos quais não participaria de outro modo. Ter acesso a discursos é ter acesso ao poder que esses discursos manifestam. É nesse sentido que uma Educação de qualidade é peça fundamental na transformação da realidade social de nosso país, pois o pleno exercício da cidadania pressupõe o pleno acesso aos discursos e os poderes por eles manifestados. Isso corresponde a uma plenitude de direitos, a qual não pode ser garantida por uma leitura e uma escrita funcionais. A leitura e a escrita devem ser caminhos para a constituição dos sujeitos de linguagem capazes de tornar real essas mudanças que tanto desejamos.

A escola é o lugar em que leitura e escrita deveriam ser privilegiadas. Para tanto, são necessárias condições adequadas de ensino e aprendizagem. O que se vê, no entanto, seja pela análise dos números a que nos referimos, seja pela observação simples e pura da realidade, é que tanto a leitura quanto a escrita acabam ocupando, na escola, um lugar em plano inferior. Aqueles que deveriam ser os objetivos principais do trabalho escolar tornam-se acessórios para a reprodução de uma cultura em que se mantém uma estratificação social, permitindo-se o mínimo de divisão dos bens culturais.[5]

Este trabalho nasce dessa inquietude. Ficamos muito incomodados, ao lidarmos com documentos e materiais teóricos da área da Educação quando percebemos que a escrita e a leitura são tratadas sob a ótica aprisionante do senso comum. Muito se fala em autoria na escola, que o aluno é autor de seus textos, de seu aprendizado, mas onde é que está essa autoria? Ela é realmente possível? Não são poucos os indícios de que, em

[5] Ver mais em Pierre Bourdieu: A economia das trocas simbólicas.

muitos discursos, falar em autoria na escola é, na verdade, uma maneira de se vestir o autoritarismo com uma bela roupa, e levá-lo descoberto ao baile de máscaras. Ao se exigir do aluno que manifeste essa autoria sem que a ele sejam oferecidos os recursos necessários para isso, está-se produzindo o fracasso e, com isso, cometendo-se um crime contra a sociedade, e principalmente contra esses indivíduos.

Nosso objetivo com este trabalho é identificar os discursos teóricos correntes sobre autoria em textos escolares e procurar sedimentá-los sob uma perspectiva da linguagem. A partir disso, também almejamos compreender de que maneira se dão as relações entre a leitura e a escrita na emergência das subjetividades e na constituição das identidades individuais. Então, a partir de nossos estudos, queremos analisar textos escolares, à procura daquilo que elegemos como objeto principal de nosso estudo: a *autoria escolar*.

1. A autoria na escola

De acordo com as "Orientações curriculares do Estado de São Paulo – Ciclo I"[6] - documento publicado em 2008 e vigente até este ano no portal "Rede do Saber"- , da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,[7] fica estabelecido como objetivo para o componente de Língua Portuguesa que os alunos de "1ª Série/2º Ano" a "4ª Série/5º Ano" sejam capazes de "produzir textos de autoria", de acordo com as seguintes expectativas:

1ª Série/ 2º Ano	"Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais) – ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho"
2ª Série/ 3º Ano	"Produzir textos de autoria de próprio punho utilizando recursos da linguagem escrita"
3ª Série/ 4º Ano	"Reescrever e/ou produzir textos de autoria, com apoio do professor, utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto"
4ª Série/ 5º Ano	"Reescrever e/ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto"

O que são "textos de autoria", afinal? Talvez seja interessante, antes de iniciarmos nossas leituras, passarmos por uma breve reflexão a respeito das diferenças entre as expressões "texto de autoria" e "texto autoral".

[6] http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf

[7] http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1026

O dicionário[8] nos lembra que "autoria" corresponde a uma "qualidade de autor". Pois bem, supõe-se que possuir a qualidade de algo não deve significar ser algo por inteiro, em outras palavras, ter uma qualidade de autor não implicaria ser necessariamente autor. De sua parte, "texto autoral" parece se aproximar do caso genitivo do Latim, isto é, corresponde a algo que provém do autor, que é parte dele. Desse modo, a diferença mais simples entre "texto de autoria" e "texto autoral" se dá pelo fato de que este se refere ao texto produzido *por* um autor, enquanto aquele se refere ao texto produzido *como se fosse* um autor. Assim, somado a isso, o uso da preposição em "texto *de* autoria" deixa de ser trivial e assume também um significado, passando a indicar uma distância entre "ser autor" e "fazer como autor". Essa equação se resolve com certa simplicidade lógica: se o texto autoral é o texto produzido *pelo* autor, e o texto de autoria é o texto produzido *como* autor, então o que se espera numa atividade escolar de produção textual não é que o aluno seja um autor, mas que consiga fazer do modo que um autor faria.

A seguir, procuraremos demonstrar a pertinência desse comentário à medida que nos aprofundamos nas discussões a respeito do tema da autoria na escola. É certo que esse assunto não é novidade no Brasil, e vários estudos já foram e vêm sendo publicados acerca disso. Dentre os estudos mais importantes já publicados, podemos identificar algumas linhas de argumentação distintas, que não necessariamente se utilizam dos mesmos recursos para se constituírem, mas que, no geral, apontam para a necessidade de se romper determinadas barreiras metodológicas impostas ao ensino da escrita e da leitura nas escolas, as quais impedem os estudantes de alçarem voos maiores na cultura e na sociedade. Dessa maneira, veremos como, cada qual dentro de sua coerência, esses argumentos comportam conceitos relevantes, que nos indicam que talvez seja realmente possível se conceber uma ideia de *autoria escolar* enquanto proposta de ensino.

Num brevíssimo resumo, compreendemos os seguintes pontos iniciais para nossa discussão acerca da autoria na escola:

a) A autoria na escola é diferente da autoria externa à escola.

[8] Pequeno dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Hollanda.

b) A possibilidade de autoria na escola deve levar em conta o papel dos indivíduos nessa instituição e a posição que os sujeitos ocupam no discurso escolar.
c) Na autoria escolar, a novidade se dá pela emergência do sujeito a partir da linguagem.

Esses pontos, como dissemos, são iniciais para uma discussão que precisa se alargar ainda mais. Como veremos nos próximos capítulos, não é possível falar em *autoria escolar* sem dar lugar para a escrita e a leitura. Os três pontos abordados acima, contudo, fundam-se em argumentos cujo enfoque está muito mais na escrita do que na leitura. No trajeto que optamos, falaremos antes da escrita, para então, ao retornarmos e percebermos que as lacunas que nos restaram indicam que não é possível dissociá-la da leitura. Vejamos:

*1.1.*O autor e o *autor escolar*.

Foucault é com certeza o maior contribuinte para as discussões sobre a ideia de autoria que se têm atualmente. Se para falar da temática (e da problemática) do autor precisamos nos remeter às noções por ele propostas é porque de fato ele conseguiu estabelecer uma grande coerência em seu discurso. Sobretudo no âmbito da Educação, fica muito difícil tratar da questão da autoria sem levar em conta suas reflexões, seja para reafirmá-las, seja para refutá-las.

Baseando-nos em Foucault, poderíamos repetir a pergunta: "O que é um autor?".[9] No entanto, a partir do momento em que nos propomos a lidar com a autoria na escola, devemos especificar o substantivo: "O que é um autor escolar?". A pergunta, então, se torna completamente outra, pois agora além de lidar com o conceito de autor, também precisaremos verificar sua existência no contexto dessa instituição, a escola.

Sabendo disso, tentemos resumir o que é para Foucault um autor: 1) o autor não é um indivíduo, mas uma "função" ocupada pelo sujeito que fala de determinado lugar dentro de uma formação discursiva; 2) o autor é também o princípio de unidade da obra;

[9] Inserir citação.

3) à medida que seus textos possibilitem a existência de novas regras para a formação de discursos, o autor é também um "fundador de discursividade".

É claro que, num resumo tão breve, as perdas são enormes, mas o risco que corremos é calculado, e o que nos importa aqui é simplesmente levantar algumas características que nos ajudem a responder uma pergunta que deriva daquela que fizemos há pouco: olhando para essas três características do autor, é possível localizar um aluno? Possenti nos fornece uma resposta possível, ao concluir que aquilo a que Foucault chama "autor" não poderá ser encontrado nas salas de aula.[10]

> *Logo fica claro que essas noções interessam pouco aqui, porque, tipicamente, um escolar nem tem uma obra nem fundou uma discursividade. Mesmo que tenha uma obra, não será julgado por ela por ocasião de uma prova – ou seja, seu texto não será lido levando-se em conta sua obra. Assim, de duas, uma: ou renunciamos a discutir esta questão – textos de vestibulandos e outros textos escolares – em termos de autoria (por exemplo, discutimos somente coesão e coerência, talvez estilo), ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação a essa, de Foucault) de autoria.* p. 105

Contudo, ao justificar sua proposta de se criar uma "nova noção de autoria", a qual não leve em conta os pontos 2 e 3 que levantáramos anteriormente, Possenti não menciona a primeira característica: 1) o autor não é um indivíduo, mas uma "função" ocupada pelo sujeito que fala de determinado lugar dentro de uma formação discursiva, a qual se pode resumir, em linhas gerais, em quatro características: "a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a varias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar".[11] Será, então, que Possenti desconsiderou essa concepção de autor proposta por Foucault ou será que ele simplesmente a rejeita, e talvez por isso não a tenha citado?

---

[10] Indícios de autoria. Questões para analistas do discurso. Possenti.

[11] O que é um autor? p. 20.

Na verdade, a partir de uma tripla recusa, Possenti propõe a criação da ideia de "indícios de autoria": recusa-se a perspectiva de "autor" proposta por Foucault; recusa-se a perspectiva romântica de "estilo" enquanto marca da expressão do sujeito;[12] e recusam-se as perspectivas correntes de "enunciação", tanto enquanto ato individual (Benveniste), quanto como a posição que define o sujeito enquanto função ou forma (Foucault).[13] Assim, é ao rejeitar a noção de "enunciação" encontrada em Foucault que Possenti acaba recusando a ideia de "função-autor" para textos escolares.

Em seu lugar, Possenti propõe que se conceba o estilo e a enunciação relacionados à atividade da escrita como "indícios dos seres sociais que enunciam e que enunciam de certa forma", e é a partir desses indícios que se constituem seus "indícios de autoria", os quais se pode generalizar em três aspectos: "dar voz aos outros", "manter distância" e "evitar a mesmice".

Todos esses indícios estariam relacionados não a "o quê" se diz, mas ao "como" se diz, isto é, de que forma ocorre essa enunciação, que estilo é esse que se torna singular? Dessa maneira, "dar voz aos outros" seria conseguir se utilizar de opiniões alheias dentro do próprio discurso, seja se apropriando delas, seja mostrando que não lhe pertencem, o autor que fala dá voz a uma "comunidade cultural", mas se torna autor pelo "jeito" como diz; "Manter a distância" significa saber marcar a distância aquilo que se diz e si próprio, bem como entre si próprio e seu interlocutor; "Evitar a mesmice" não é só procurar não se repetir - não repetir palavras ou expressões, mas também marcar determinado posicionamento ao fazê-lo.

Ao encarar o texto escolar dessa maneira, Possenti propõe que se observem esses indícios de autoria como marcas de uma individualidade, as quais localizam o sujeito que produz um texto em determinada classe social, gênero, idade, etc. e permite identificar seus gostos e seus hábitos. Esse indivíduo porta-voz de uma comunidade é realmente bastante diferente do que concebe Foucault. Vejamos:

> *A análise dos enunciados se efetua, pois, sem referência a um* cogito. *Não se coloca a questão de quem fala, se manifesta ou se oculta no que diz, quem*

[12] Veremos mais à frente de que maneira Possenti procura se aproximar de certas vertentes da crítica literária para estabelecer uma perspectiva de "estilo" adequada para a Análise do Discurso.

[13] p. 95

exerce tomando a palavra sua liberdade soberana, ou se submete sem sabê-lo a coações que percebe mal. Ela situa-se, de fato, no nível do "diz-se" – e isso não deve ser entendido como uma espécie de opinião comum, de representação coletiva que se importaria a todo indivíduo, nem como uma grande voz anônima que falaria necessariamente através dos discursos de cada um; mas como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor. "Não importa quem fala", mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade. (FOUCAULT, XXXX).

Para Foucault, ao se analisar o enunciado não se pode considerar o enunciado como produção de um indivíduo que existe porque pensa mais ou menos livremente. Também não lhe interessa saber se a fala desse indivíduo representa ou não a voz de uma massa. Em suma, para Foucault o indivíduo não deve ser objeto quando se estuda o discurso, mas o sujeito que marca posição pode sê-lo. Mas em que oportunidade esse sujeito se torna objeto de estudo na análise dos enunciados?

Quando lidamos com o "sujeito do discurso" dentro da "formação dos objetos discursivos", da maneira como propõe Foucault,[14] precisamos considerar três aspectos fundamentais: 1) o *status* de quem fala; 2) sua posição institucional; e 3) as posições que o sujeito pode ocupar enquanto percebe os acontecimentos e contextos. Ao contrário do que possa parecer, tais aspectos, de um modo ou de outro, acabam sendo importantes para Possenti, pois lhe obrigam a recusar aquela ideia de autoria.

Em primeiro lugar, o "*status*" de quem fala tem a ver com um direito de fala "regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito"[15] de proferir esse discurso. Da mesma maneira que não é possível reconhecer que um psicólogo, ou um guarda noturno que seja tenham o direito de prescrever uma receita médica, também não é possível conceber que, dentro de uma instituição escolar, um aluno tenha um direito de fala sobre os métodos de ensino de determinado objeto do conteúdo escolar.

[14] Inserir citação.

[15] Arqueologia do saber. p. 61.

O que nos leva ao segundo ponto, que tem a ver com a posição institucional de aluno e de professor. É muito claro que existe uma assimetria na relação entre aluno e professor, a qual é a base da instituição escolar. Nas palavras de Foucault (1969):

> *A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes os poderes que eles trazem consigo.* (p. 41)

E ainda:

> *O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?*(p. 42)

A respeito dessa "ritualização da palavra" e da manutenção do poder pelo discurso, podemos nos aprofundar na leitura de "Vigiar e punir", em que Foucault descreve de que maneira a instituição escolar, ao disciplinar, cria individualidades. Na verdade, se engendrarmos por esse caminho, acabaremos tendo que questionar a própria escrita escolar que, ao mesmo tempo em que, sabemos, é ato de linguagem, é também instrumento e objeto de "exame":

> *(...) o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola se torna o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola "examinatória" marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência.* (p. 183)

A respeito dessa noção de "exame", Foucault estabelece três princípios[16] que o constituem enquanto "mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a uma certa

[16] Vigiar e punir. p. 183-8.

forma de exercício do poder", a saber: "1) o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder", isto é, dentro de uma tradição em que o poder se faz notar e se constitui na demonstração de sua força, no exame coloca-se luz sobre seus súditos, ou melhor, os *alumnos*; "2) O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário", o que pressupõe que, num "sistema de registro intenso e de acumulação documentária", constitua-se um "poder da escrita", o qual se exerce sobre o indivíduo enquanto "objeto descritível, analisável"; "3) O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um 'caso'", ou seja,

> *O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e "científica" das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os* status, *os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como* status *sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, os desvios, às "notas" que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um "caso".* (p. 187)

Assim, o exame indica um processo de individualização em que se substituem os "mecanismos histórico-culturais" por "mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do *status*".[17] Trata-se, portanto, de um movimento evolutivo de uma ciência humana capaz de descrever e analisar os indivíduos, e medi-los não pelos elementos histórico e culturais que incorporam, mas - tendo já sido o corpo domesticado pela disciplina - por aquilo que representam dentro de um *corpus* científico analisável.

De toda essa leitura, o que mais nos interessa é compreender em que *status* encontra-se o indivíduo que frequenta a instituição escolar como aprendiz, isto é, o aluno. Pelo que vimos, seu *status* dentro da instituição escolar passa sempre por uma "sujeição", um *status* que, se comparado ao de seus mestres – e a comparação é inerente à condição hierárquica que se apresenta, estará sempre numa posição menos privilegiada, numa medida menor.

[17] FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. p. 188-9.

Chegamos, então, ao terceiro aspecto. Como vimos anteriormente, para Foucault, aquilo que indica o lugar do sujeito falante nos entrecruzamentos discursivos é que se pode chamar autor. As posições do sujeito, no entanto, definem-se "(...) pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação".[18] Dessa forma, conforme o exemplo que ele traz, para se compreender a posição de sujeito ocupada por determinado médico, é necessário somar às situações perceptivas (ligadas aos cinco sentidos) às "posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações", isto é: a quais informações esse sujeito médico teve acesso, e de que maneira ele as usa para observar as situações a seu redor? Ou ainda: que formação é esta que tem esse médico, e que experiências ele acumula?

Se transpusermos esse questionamento ao chão da escola, acabamos retornando aos dois aspectos anteriores, e podemos indagar tanto sobre o professor quanto sobre o aluno: "que formação é esta que tem este aluno/ professor e que experiências ele acumula?". Se tratarmos, por exemplo, da "leitura" e da "escrita" como objeto de discurso do Ensino de Língua Portuguesa, não há dúvidas de que haverá posicionamentos muito diferentes, por conta de sua formação e de suas experiências, entre um professor e um aluno. Isso se dá porque o professor é um indivíduo laureado, quer dizer, ele também passou pela ritualização escolar, tanto nos termos disciplinares, quanto nos termos cerimoniais. Aliás, o professor só obteve seu direito de fala, seu *status* de professor no discurso pedagógico, porque também ele demonstrou, nos exames que prestou, e pela aprovação de seu desempenho, que havia se apropriado do saber formal em relação à matéria, ou melhor, disciplina que ministra, e do saber institucional que corresponde à "forma de exercício do poder" na instituição escolar.

Ao levarmos em conta a formação e a experiência, também podemos supor que haja diferentes graus de privilégios concedidos aos alunos à medida que avançam dentro de sua escolaridade. Um aluno em idade regular numa turma de alfabetização falando sobre a escrita e a leitura não será ouvido da mesma maneira que um aluno do Ensino Médio falando sobre o mesmo tema. A escolarização é um caminho em etapas e não se pode considerar um aluno escolarizado antes que ele conclua todas essas etapas. Assim,

[18] Arqueologia do saber. p. 63.

ainda que cada indivíduo vá se apropriando dos discursos escolares, e se enquadrando nos moldes disciplinares da escola em seu tempo, não é possível dizer que alguém que tenha não tenha terminado o Ensino Básico esteja escolarizado, pois para sê-lo é necessário concluir todas as etapas.[19]

Chegando aqui, já começamos a perceber com mais clareza que os motivos que levaram Possenti a se afastar daquela ideia de "autoria" e procurar uma nova forma de encará-la têm a ver, para além do fato de um aluno em geral não possuir uma obra, nem ser fundador de uma discursividade, têm a ver com o fato de ele ser um aluno, e estar limitado a essa condição social e institucional. O que queremos dizer com isso é que, apesar de concordarmos com o fato de que se precisa estabelecer uma nova noção de autoria que seja adequada ao contexto escolar, precisamos ir mais a fundo para compreender que "brechas" são essas no discurso de Foucault que nos permitam criar uma nova concepção que dê conta dessa proposta.

Porém, será necessário esclarecer uma confusão que talvez possa ter se estabelecido neste trajeto. Quando falamos que para Foucault um sujeito que se mostra ao ocupar posições, não estamos falando de um autor. O sujeito é quem, o autor é o quê. Dessa forma, o autor seria constituído de indicadores discursivos que denotam sua presença. Na verdade, a problemática do autor é ainda maior: todo enunciado supõe um autor que o tenha produzido, e as formações discursivas pressupõem uma estrutura de enunciados que seguem determinadas regularidades; No entanto, há discursos que se constituem sem que se apresente a função-autor:

> *Esses signos* [que remetem ao autor] *são bastante conhecidos dos gramáticos: são os pronomes pessoais, os advérbios de tempo e de lugar, a conjugação dos verbos. Mas é preciso enfatizar que esses elementos não atuam da mesma maneira nos discursos providos da função autor e naqueles que dela são desprovidos. Nesses últimos, tais "mecanismos" remetem ao locutor real e as coordenadas espaço-temporais do seu discurso (embora certas modificações possam se produzir: quando se relatam discursos na primeira pessoa). Nos primeiros, em compensação, seu papel é mais complexo e mais variável. É sabido que, em um romance que se apresenta como o relato de um narrador, o*

[19] A seguir, quando discutirmos a questão de como se dá o controle da deriva pelo sujeito, veremos a distinção entre "escolarização" e "alfabetização" proposta por Tfouni.

pronome da primeira pessoa, o presente do indicativo, os signos da localização jamais remetem imediatamente ao escritor, nem ao momento em que ele escreve, nem ao próprio gesto de sua escrita; mas a um autor ego cuja distancia em relação ao escritor pode ser maior ou menor e variar ao longo mesmo da obra. Seria igualmente falso buscar o autor tanto do lado do escritor real quanto do lado do locutor fictício: a função autor é efetuada na própria cisão - nessa divisão e nessa distância. Será possível dizer, talvez, que ali está somente uma propriedade singular do discurso romanesco ou poético: um jogo do qual só participam esses 'quase-discursos'. (Foucault, 1969, p. 20)

Dessa maneira, quando ocorrem esses "quase-discursos", ou discursos em que não há uma função-autor, não deixa de comparecer um tal "autor ego", que é marcado por indicadores que lhe remetem. De acordo com o exemplo de Foucault, esse "autor ego" é comum na manifestação romanesca e poética, e seria algo que se põe em relação ao escritor, estabelecendo maior ou menor distância dele. Talvez aqui se encontre a brecha que procurávamos.

É neste ponto que se torna possível uma aproximação entre as palavras de Foucault e de Possenti. Tomemos os três indícios de autoria propostos por Possenti: "dar voz aos outros"; "manter a distância" e "evitar a mesmice". Os três indícios apresentam uma intersecção, que tem a ver com essa "voz elocutiva", a qual se constitui na distância e no posicionamento que marca em relação aos outros. O aluno não pode ter uma obra, fundar uma discursividade e seus textos não podem ter uma "função-autor" por que ele é um aluno, alguém com *status* desprivilegiado. No entanto, ele escreve, e o que é a atividade do escritor senão escrever? É possível aproximá-lo ao escritor, não pelo produto de suas ações, mas pela atividade de escrita que ambos exercem. Ao contrário do fiscal, por exemplo, cuja escrita é um incessante "levantar a cabeça" enquanto procura descrever a realidade dos objetos que têm à sua frente, o escritor realiza uma escrita em que descreve, narra, ficcionaliza, poetiza, enfim, o que se pode ver e o que não se pode ver, o real e o imaginário. As palavras do fiscal são exatas e pré-estabelecidas, as palavras do escritor são fugidias e tendem a lhe faltar. O aluno tem um tanto de fiscal e um tanto de escritor, e é a maneira como ele transita entre um e outro – nisso concordamos plenamente com Possenti - que interessaria para uma *autoria escolar*. Há, portanto, uma analogia possível entre a relação do "autor-ego" e do escritor, e a relação do autor escolar e do aluno.

Acreditamos que, ao longo do trajeto tenha ficado claro que há uma diferença fundamental entre a concepção de "autoria" e aquilo que pretendemos conceber como *autoria escolar*. Então, ainda que nos falte muito até que possamos dizer com mais objetividade o que seria para nós esse termo que ensejamos cunhar, já podemos chegar a uma primeira asserção: *quando lidamos com os textos produzidos por um aluno, não podemos falar em "autoria" no mesmo sentido que se fala em autor de uma obra, precisamos nos referir a um objeto específico da instituição escolar, portanto à autoria escolar.*

1.2. Os indivíduos e os sujeitos no discurso escolar.

Como visto anteriormente, o problema que se nos apresenta vai além do "autor", e passa a se definir também em razão do escritor e da própria escrita.

Para que não sejamos incoerentes, devemos dizer que o escritor de que falamos não pode ser compreendido como o mítico escritor literário. Barthes evoca uma imagem interessante que nos ajuda a compreender a mitificação do escritor: "o escritor em férias".[20] Esta imagem, segundo ele, acaba revelando o significado que o público burguês atribui à figura do escritor. O escritor também tira férias, assim como o escolar e o trabalhador "comum". Mas o escritor, diferente do operário, não para de trabalhar em suas férias, ele não para de produzir. Ainda que não esteja concentrado numa obra, a inspiração não é algo que possa controlar, e ele cede (im)passível aos assédios da Musa. Esse escritor é um nobre mito burguês, no qual "(...) se é escritor como Luís XIV era rei, mesmo sentado na privada". É uma figura que condensa a ideia de "Autor" concebida pelo Crítico e em razão de si próprio, é aquele que justifica a obra, que funciona não somente como "princípio de unidade", como diria Foucault, mas sobretudo serve medida de seu próprio "gênio".

Em relação a esse tipo de escritor, que se confunde à figura do "Autor" como aquele que exerce controle total do texto - e, por consequência, do leitor -, tanto Barthes quanto o próprio Foucault dedicaram duras palavras. Para ambos, esse Autor (ou escritor mítico) é produzido e empoderado por uma Crítica, que necessita desse tipo de

[20] Mitologias. O escritor em férias, p. 32.

figura para se manter também ela no poder. E a trama vai se urdindo no interior de uma atualizada "sociedade de discurso", na qual Autor e Crítica compartilham os poderes sobre o texto. Barthes, como veremos mais adiante, vai além de Foucault, e passa a reclamar um lugar para o leitor, o qual, ao assumi-lo, substituiria o Autor em termos de poder sobre o texto.

Enfim, não pretendemos associar o aluno a essa ideia de "Autor mítico" (sintetizando a ideia de Autor e escritor mítico para simplificar a referência). Pretendemos, sim, criar uma analogia entre a figura do aluno e do escritor enquanto "sujeitos de linguagem"[21] para, dessa maneira, verificarmos de que maneira o papel que o aluno ocupa na instituição escolar reflete nas possibilidades de se posicionar enquanto sujeito de discurso.

Geraldi (1997) pode nos ajudar a lidar com a questão. Em primeiro lugar, ele critica a burocratização das relações de ensino-aprendizagem que acontecem entre uma "função-aluno" e uma "função-professor". Nesse jogo institucional, o aluno faz e diz aquilo que lhe pedem ou exigem que faça e diga, enquanto o professor também se coloca em uma posição não reflexiva acerca de suas práticas, assumindo como verdade inquestionável os exercícios das cartilhas.

Para construir essas categorias de argumentação, Geraldi percorre um caminho parecido com aquele que vimos percorrendo até aqui, utilizando de categorias estabelecidas a partir de Foucault. Ele, porém é mais sistemático e, com Osakabe (1979), traz uma sistematização das "formações imaginárias presentes no jogo do discurso",[22] que pode nos ser de grande utilidade para compreendermos como se estrutura essa relação de ensino-aprendizagem que se burocratiza no interior da instituição. Procuremos simplificá-la:

1) O aluno se pergunta a respeito das posições de interlocução:

I) Quem sou eu para lhe falar assim? - Aluno.

II) Quem é ele para eu lhe falar assim? - Professor.

2) O professor se pergunta a respeito das posições de interlocução:

[21] No sentido que propõe Benveniste, como veremos a seguir.
[22] Portos de passagem. p. 67.

I) Quem sou eu para que ele me fale assim? - Professor.

II) quem é ele para que ele me fale assim? - Aluno.

3) O professor se pergunta a respeito do referente:

I) De que ele (aluno) me fala? - Comentário do que eu lhe falei.

II) O que ele pretende de mim falando desta forma? - Tirar nota boa.

III) O que o aluno pretende de si próprio falando assim? - Mostrar que aprendeu.

Esse breve esquema não tem como objetivo demonstrar aquilo que tratamos como o rebaixamento do *status* do aluno no discurso, mas apenas de ilustrar de que maneira esse aluno, com o *status* que tem, diante do exame, procura jogar o jogo discursivo que ocorre no interior da instituição escolar, para que alcance as expectativas que se colocam sobre ele. É necessário dizer que esse jogo pode resultar numa escrita em que o sujeito desaparece, isto é, uma escrita em que o aluno procura apenas corresponder às demandas escolares, escrevendo a redação que lhe foi pedida, preocupando-se apenas em cumprir o exercício, de preferência no menor tempo possível; Por outro lado, o aluno pode escolher outra maneira de jogar esse jogo, que é se entregando a ele, deixando-se provocar pela possibilidade de escrita de um texto e se (re)posicionando constantemente enquanto sujeito.

É a partir do concerto desse ranço burocrático no jogo discursivo que se dá no interior da instituição escolar que Geraldi, ao tratar da função do texto na sala de aula e da produção textual na escola, procura construir uma distinção entre "produção de textos" e "redação".[23] Esta seria a produção de textos *para* a escola, e aquela a produção de textos *na* escola. Para construir essa diferenciação, Geraldi rejeita adotar de maneira radical uma perspectiva que enquadra "todo o discurso no interior de uma determinada *formação discursiva*", o que não significa que precisa necessariamente ceder a outra, em que o sujeito seria "fonte '*ex nihilo*'" dos discursos e seus sentidos. Na verdade, o que Geraldi defende é que a "novidade" surja a partir de um "comprometimento" do sujeito e de sua "articulação" com a formação discursiva em que se insere. Em suas palavras:

[23] Portos de passagem. p. 136.

A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se *com sua palavra e de sua* articulação *individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.*

É este compromisso e esta articulação a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente. Isto não se faz impunemente em dois sentidos diferentes: de um lado relativamente aos sujeitos que estão sempre sendo interrogados pela doutrina*, no sentido de suas falas com ela se coadunarem; por outro lado as diferentes articulações são também responsáveis pela produção de novos sentidos (ainda que para expressões velhas) que se somam aos sentidos anteriores, reafirmando-os ou deslocando-os no momento presente.* (p.136)

Neste excerto, é possível perceber como Geraldi concebe a enunciação e que importância ele lhe atribui à produção textual escolar. Em parte, esse "comprometimento" tem a ver com a maneira que o indivíduo se relaciona com o mundo a seu redor, com a disciplina, com as regras e normas com essa "doutrina", que remete-se a Foucault:

A doutrina liga indivíduos pela aceitação de determinados enunciados e, portanto, pela rejeição a outros. Define-se pela doutrina um certo pertencimento a determinada corrente de pensamento. Produz-se assim uma dupla sujeição: dos sujeitos a determinados discursos; dos discursos destes sujeitos a perspectivas, pontos de vista, modos de ver o mundo, próprios da doutrina a que pertencem. (...) No interior das sociedades de discurso há diferentes doutrinas; estas por seu turno organizam as formas de permitir sua continuidade por diferentes sistemas de apropriações que estruturam. (p. 64-5)

Por outro lado, a "articulação" tem a ver com o posicionamento do sujeito em relação a determinada "formação discursiva", o qual resulta na multiplicação ou atualização de sentidos dos enunciados constantes dessa formação.

Essa ideia de comprometimento e articulação serve como sustentação para as "condições para se produzir um texto",[24] a saber: "a) que se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se

[24] Geraldi. Portos de passagem. p. 140- 4.

tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)". O acúmulo dessas condições pressupõe uma concepção de enunciação que se relaciona diretamente com Benveniste:

> *O ato individual da apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação.* (p. 84)[25]

Ao passo que Geraldi não problematiza a autoria conforme estabelecida em Foucault - pelo contrário, ele incorpora determinados instrumentos foucaultianos de compreensão do discurso em sua análise da maneira como o sujeito age com relação às formações imaginárias do jogo discursivo escolar -, ele também se aproxima muito de Benveniste em sua concepção de enunciação. Temos, assim, uma diferença nos pontos de vista entre ele e Possenti, o que não é necessariamente um entrave para continuarmos prosseguindo em nossa investigação.

Na verdade, tendo posse dessa informação, precisamos rever aquilo a que chamávamos "voz elocutiva" como intersecção dos três "indícios de autoria" estabelecidos por Possenti. Essa propriedade elocutiva capaz de dar voz aos outros e de garantir um posicionamento do sujeito em relação ao discurso, ou ainda, aquilo a que Foucault se referiu parcialmente ao mencionar o "autor-ego", esse "locutor" de Geraldi, todos esses nomes que usamos até o momento são palavras para se dizer uma mesma coisa, ou no mínimo, coisas muito semelhantes.

Para nós, as concepções de enunciação e de elocução de Benveniste, sendo também aquelas a que Barthes recorreu, interessam-nos particularmente. Isso porque elas se fundam naquilo que ele chama "sujeito da linguagem".[26] Tomemos sua palavra:

> *(...) É na instância de discurso na qual* eu *designa o locutor que este se enuncia como "sujeito". É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da*

[25] Benveniste. Problemas de Linguística Geral II.
[26] Problemas de Linguística Geral. p. 284-93.

subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo.

A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se *da língua toda designando-se como eu.* (Linguística Geral I. p. 288)

Nessa visão, "A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão";[27] Em outras palavras, no momento da enunciação, o locutor, sendo designado por *eu*, *compromete-se* com a própria palavra. Contudo, essa locução *articula-se* de maneira complexa, dentro das condições impostas pela língua e pelo discurso.

Tanto Benveniste quanto Barthes, em sua esteira, atribuem especial importância para a "temporalidade", a "pessoa" e a "diátese" na linguagem e na "escritura". [28] É a partir dessas três características e da maneira como elas se organizam, que o verbo adquire marcas de tempo, modo e número. Vejamos cada uma em mais detalhes: [29]

A temporalidade da língua não é a mesma do tempo "crônico", quer dizer, o tempo verbal é diferente daquele que se marca pelo relógio. Esse tempo é gerado no presente da enunciação, e pode ser observado em funcionamento de duas maneiras: 1) como tempo do discurso, quando é adaptado à temporalidade do enunciador e a enunciação se explicita no momento gerador; 2) como tempo da narrativa, quando se localiza numa temporalidade que não é nem presente, nem futuro, mas fica marcado pelo "aoristo", ou seja, um tempo que descreve o processo, mas não sua duração ou acabamento, como se fosse um tempo mítico. Dessa forma, o tempo da narrativa não é o passado, mas um tempo da "não-pessoa", ou como chamamos a pessoa que não é *eu*, nem *tu*, a terceira pessoa, *ele*.

---

[27] Idem, p. 289.

[28] Para Barthes, a "escritura" é uma evolução da Literatura. Em vários de seus escritos, ele propõe que a Literatura não passa de uma convenção, extremamente ritualizada, e que acabou, em determinado momento, separando-se da linguagem. No entanto, na Modernidade, momento em que o escritor passa a se constituir escritor tão e somente pela enunciação, essa Literatura é obrigada a se voltar novamente para a linguagem e a ocupar nela seu lugar, é quando o "verbo do escritor" se aproxima do "verbo dos homens". Assim, se a linguagem é a origem do escritor, e não o contrário, a "escritura" é o que ele produz, e não mais aquilo que se convencionou chamar Literatura. (inserir citação)

[29] O rumor da língua. p. 16-23.

A pessoa, assim, é também determinada por essa temporalidade. Nas palavras de Barthes, "Toda linguagem, como já mostrou Benveniste, organiza a pessoa (*eu* ou *tu*) à não-pessoa (*ele*), signo daquele que está ausente, signo da ausência; e, interior a essa primeira grande oposição, uma correlação de subjetividade opõe duas pessoas, o *eu* e a pessoa *não-eu* (isto é, o *tu*)".[30] Dessa forma, o *eu* do discurso pode ser representado pelo *eu* linguístico e, num sistema reversível, o *tu* pode passar a ser *eu*, no entanto, o *ele* sempre será a não-pessoa e, ainda que pertença a uma classe gramatical e exerça uma função linguística, não poderá se tornar instância do discurso. Ainda, quando eu produzo o signo *eu*, refiro-me a mim mesmo e, portanto, toda vez que eu produzir o signo *eu*, estarei lhe conferindo um novo sentido. Por outro lado, o interlocutor que recebe esse signo vai sempre localizá-lo dentro de um código, como signo estável. É aqui que entra claramente uma preocupação de Barthes com a literatura:

> *(...) o* eu *de quem escreve não é o mesmo* eu *que o* eu *que é lido por* tu. *Essa dissimetria fundamental da linguagem, esclarecida por Jespersen e Jakobson sob noção de* shifter *ou de encavalamento da mensagem e do código, começa finalmente a preocupar a literatura mostrando-lhe que a intersubjetividade, ou, talvez, melhor dizendo, a interlocução, não pode se efetuar pelo simples efeito de um voto piedoso relativo aos méritos do "diálogo", mas por uma descida profunda, paciente e muitas vezes desviada, no labirinto do sentido".* (p. 21)

Quando fala de um "encavalamento da mensagem e do código", Barthes reforça seu argumento de que o escritor moderno se torna escritor no momento próprio da enunciação, e que a linguagem é sua origem. Ser escritor é, portanto, comprometer-se de tal maneira com a própria articulação na instância do discurso que não é possível ser escritor de outra maneira, ou melhor, só se é escritor à medida que a própria escrita se faz e, assim, torna-se a escrita de um escritor. Um exemplo disso é a narrativa das experiências de um químico que sobreviveu aos campos de concentração nazistas em "*Se questo è un uomo*", de Primo Levi. O próprio escritor diz que ele não teve outra opção senão escrever, que a experiência pela qual passou urgia ser dita, ainda que lhe fosse absurdamente doloroso dizê-la. É como se narrador e narrativa fossem a mesma força que faz do escritor seu "escriba", o qual não deixa de praticar a ação.

[30] O rumor da língua, p. 19.

É na noção de diátese, enquanto aquilo que "designa a maneira como o sujeito do verbo é afetado pelo processo",[31] que nos deparamos com esse escritor ao qual vimos nos referindo, muito diverso do Autor mítico. Barthes aproveita o próprio verbo escrever para compreender por que motivos ele passa a ser empregado como verbo intransitivo. Assim como Benveniste, ele não acredita na ideia de que haja uma "voz ativa" em oposição simétrica a uma "voz passiva", mas sim que existem uma "voz ativa" e uma "voz média". A voz ativa é aquela em que o sujeito não se afeta pelo processo, por exemplo: "eu escrevi um bilhete", o bilhete está pronto, enfim, escrito; Já a voz média é aquela em que o sujeito também se afeta no processo, a qual corresponderia ao "*escrever* moderno: escrever é hoje fazer-se o centro do processo de palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e o afeto, é deixar o escritor no interior da escritura não a título de sujeito psicológico (...), mas a título de agente da ação"[32]. É para se pensar novamente no caso do livro de Primo Levi, é impossível dizer (e quem já o leu sabe bem do que falamos) que o escritor não foi afetado pelo processo dessa escrita, aliás com um estilo tão característico que, na dureza de sua verossimilhança, chegar a lembrar um tratado de química.

Assim, quando pretendemos discutir o papel que os alunos ocupam na instituição escolar e a posição subjetiva que podem assumir em seu discurso, sentimos necessidade de retomar o que dizíamos a respeito de seu *status* desprivilegiado, o qual o obriga a jogar o jogo discursivo escolar em busca dos resultados (notas) que lhe trarão os títulos que, por sua vez, outorgar-lhes-ão mais privilégios. Ao mesmo tempo, o aluno que assume o compromisso com sua palavra e procura articulá-la dentro das limitações da língua e do discurso, consegue ocupar a posição de escritor, enquanto aquele que se afeta pelo processo de escrita, em uma produção textual. Em suma, ainda não podemos definir *autoria escolar*, mas já temos reunidas algumas características fundamentais para chegarmos a essa noção, e se torna possível elaborar uma segunda asserção: *o autor escolar é aquele que, ao produzir textos, é afetado pelo processo de escrita*.

[31] O rumor da língua. p. 22.
[32] O rumor da língua. p. 22.

*1.3.*O autor escolar e a novidade.

Tentemos rever o caminho que vimos percorrendo até aqui: o que temos feito é recolher a bibliografia relacionada ao tema da autoria na escola e tentar aproveitar o que, disso tudo, realmente interessa para uma concepção de *autoria escolar* que não pode ser mera transposição da "autoria" foucaultiana para a escola, nem pode deixar de considerar que o sujeito dessa autoria é um aluno que precisa se haver com as demandas de escolarização que lhe são impostas pela instituição escolar, mas que ao mesmo tempo, "é afetado pelo processo de escrita". Assim, o *autor escolar* é sujeito da escrita ao mesmo tempo em que a ela se assujeita, e nesse movimento dialético a busca pelo equilíbrio acaba resultando naquilo que podemos chamar "novidade".

Em todos os estudos a respeito da autoria, dentro e fora da escola, a "novidade" é considerada como característica inerente à autoria. No entanto, grande parte do problema para se definir uma *autoria escolar* surge da dúvida que incide sobre esse termo. Como vimos, o discurso escolar é um discurso autoritário do qual o aluno só pode participar com um *status* de menos privilégios, pode-se conceber, então, que um aluno produza algo novo? A resposta a que queremos chegar é que a novidade é, na verdade, um efeito de novidade, que surge dos indícios de uma subjetividade dada ao processo de construção textual. Na *autoria escolar* a novidade não é produto, mas efeito que se constitui pelos traços subjetivos identificáveis nas operações discursivas. Em suma, a novidade está relacionada à forma como se diz aquilo que é dito, ou como queira Foucault, ao "acontecimento enunciativo":

> *(...) um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (p. 34-5)*

A noção de acontecimento em Foucault pressupõe uma abordagem histórica, mas não de uma História que visa a estabelecer relações de causa e efeito marcadas claramente pela evolução cronológica. Um trecho do "Manifesto Antropófago", de Oswald de Andrade, pode nos a ilustrar como se dão as três características que fazem essa estranheza do acontecimento enunciativo: "Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval". 1) Sobre a materialidade: este enunciado apoia-se tanto em textos históricos e religiosos que tratam da empreitada jesuíta para a catequização dos povos nativos do Brasil, quanto numa memória, numa herança discursiva em que sua existência se torna possível; 2) Sobre a singularidade: se "catequizar" implica uma voz ativa, externa ao sujeito, ser catequizado implica uma voz passiva, que afeta completamente o sujeito, assim, ao dizer "nunca fomos catequizados", o que se diz é "os brasileiros não se submeteram passivamente à catequização praticada pelos jesuítas" . Por outro lado, o sujeito de "fizemos foi Carnaval" se dá numa voz ativa, e implica enunciados do tipo: "o Carnaval brasileiro é fruto do sincretismo de religiões nativas, africanas e europeias". A singularidade, então, reside na multiplicação de sentidos da palavra "Carnaval" que, apesar de ainda ser parte de um calendário cristão, incorpora características pagãs, as quais subvertem o discurso cristão. A subversão, que é singular deste enunciado, provém, ela própria, da reativação e da transformação de enunciados anteriores; 3) Sobre a ancoragem histórica e discursiva: ao mesmo tempo em que coloca em questão a formação cultural do povo brasileiro, que se dá nas agruras da relação entre o povo dominador e o povo dominado, esse enunciado marca uma posição discursiva contrária ao discurso colonialista, e se mostra a favor daqueles que lutam contra o domínio cultural imposto pelos europeus.

Neste caso, a novidade é a própria subversão de um discurso dominante. Tanto o discurso religioso quanto o discurso escolar fundamentam-se em na "doutrina", e dos objetos de discurso e regras impostos por essa doutrina é que se constitui a verdade da disciplina.[33] A subversão da doutrina se dá quando os objetos de discurso se mantêm, mas se alteram as regras discursivas dentro das quais eles se configuram. Os enunciados que surgem dessa maneira ocorrem em transgressão ao discurso, e constituem-se como ato de "indisciplina". Será, então, que a novidade que pode surgir numa atividade escolar de produção textual está relacionada à indisciplina?

[33] A ordem do discurso, p. 31-3.

Para Geraldi, como vimos, a novidade surge de um "comprometimento" e de uma "articulação" da palavra na escrita, mas os exemplos que ele usa não são de maneira nenhuma discursos subversivos. Um dos exemplos é um texto em que o aluno que o produziu, tendo em vista que o leitor será seu professor, queixa-se de determinados comportamentos de seus colegas, os quais, para ele, seriam inadequados. Se olharmos para os resquícios de memória discursiva presentes nessa queixa, veremos que esse tipo de conduta, em que os próprios alunos eram responsáveis por vigiar o cumprimento das regras e da doutrina, era incentivado na escola nos moldes jesuítas.[34] No entanto, não se pode dizer que a novidade não seja aqui também visível na forma do dizer. O próprio Geraldi afirma que não lhe interessa saber se este é discurso de "dedo-duro" ou não, o que lhe importa é notar o compromisso que o aluno assume com sua palavra ao falar de algo que não lhe agrada e a forma que ele se articula dentro do discurso.

Quando trata da novidade, Possenti também se preocupa com a forma, pois o que lhe interessa é verificar não o quê, mas o "como" se diz. A isso, no entanto, ele acrescenta uma noção de "estilo", que é, na verdade, uma proposta de crítica do estilo literário. Essa crítica não deve situar-se numa perspectiva romântica, em que o estilo se dá pela máxima potencialização da expressividade do dizer. Sua proposta é que se estude o estilo tendo em conta três diferentes perspectivas críticas: aquela que deriva de uma tradição psicologizante, a qual "vê na obra basicamente a revelação da personalidade do escritor"; aquela que deriva de uma perspectiva sociologizante, e "vê na obra fundamentalmente a representação da problemática de uma época"; e aquela que deriva de uma abordagem formalista, "que se preocupa fundamentalmente com a materialidade da obra, deixando em segundo plano o autor (às vezes mesmo em plano nenhum) e os aspectos históricos e/ou sociológicos". Para Possenti, o estilo pode ser analisado dos três pontos de vista, tendendo-se mais para este ou mais para aquele, desde que se mantenha a triangulação. Dessa maneira, a novidade seria resultado do estilo revelado como aquilo que surge entre o produto verbal, o contexto histórico e social em que está inserido, e a subjetividade que carrega.

Ao falar de estilo, Barthes vai mais além do que fora Possenti, e o compreende como algo que extrapola a própria literatura. Para ele, o "mito da expressividade" é

[34] Inserir citação.

“lugar de predileção para a crítica escolar que mede o valor de um texto pela evidência do trabalho que custou. (...) O que a escola admira na escrita de um Maupassant, de um Daudet, é um sinal literário afinal destacado de seu conteúdo, colocando sem ambiguidade a literatura como uma categoria sem nenhuma relação com outras linguagens, e instituindo assim uma inteligibilidade ideal das coisas”.[35] Essas afirmações fazem parte dos argumentos que ele tece para demonstrar de que maneira a literatura se distanciou da linguagem, ao passo que se distanciou da “instância do discurso”, isto é, da própria enunciação. Se o escritor mítico é anterior à linguagem, então sua literatura é o ápice expressivo que se demonstra em seu estilo. Por outro lado, “o escriptor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui* e *agora*”.[36]

Então, essa noção barthesiana de estilo pressupõe uma distinção entre a “obra” e “Texto”:

> *(...) a obra é um fragmento de substância, ocupa alguma porção do espaço dos livros (por exemplo, numa biblioteca). Já o Texto é um campo metodológico. A oposição poderia lembrar (mas de modo algum reproduzir termo a termo) a distinção proposta por Lacan: a “realidade” se mostra, o “real” se demonstra; da mesma forma, a obra se vê (nas livrarias, nos fichários, nos programas de exame), o texto se demonstra, se fala segundo certas regras (ou contra certas regras); a obra segura-se na mão, o texto mantém-se na linguagem: ele só existe tomado num discurso (ou melhor, é Texto pelo fato mesmo de o saber); o Texto não é a decomposição da obra, é a obra que é a cauda imaginária do Texto. Ou ainda:* só se prova o Texto num trabalho, numa produção. (O rumor da língua, p. 67)

Em outras palavras, o Texto é manifestação da linguagem que só pode, portanto, ocorrer por meio do “trabalho” e da “produção”. Isso corrobora com as noções que vimos construindo e talvez possa ser um alento a Possenti, que não via para o aluno a possibilidade de uma obra. Não podemos, como já vimos, considerar esse “trabalho”

[35] O Grau Zero da Escrita, p. 61.
[36] O rumor da língua, p. 61.

como simples ação de se cumprirem tarefas, ou seja, uma produção de texto é diferente de uma redação, como já dissera Geraldi.

A novidade, em Barthes, não pode ser outra coisa senão a própria linguagem, que é a origem da escrita. Se o texto é produto de um trabalho de linguagem, sua originalidade é maior à medida que a escrita se aproxima mais da linguagem, isto é, quanto mais o texto se dê como trabalho da linguagem e menos do escritor, mais original será. Com isso, voltamos ao problema do aluno, que precisa marcar o lugar de institucional em suas redações. Nesse sentido, a novidade não precisa ser necessariamente a subversão do discurso escolar, mas aquilo que decorre da aproximação do escritor com a linguagem que, como vimos, tem a ver a quanto ele se afeta pelo processo de escrita.

Retornamos a Geraldi, e como ele trata a linguagem. Para ele, as ações linguísticas de um sujeito ocorrem de três formas, ou três "operações discursivas": ações que se fazem *com* a linguagem, ou atividades linguísticas; ações que se fazem *sobre* a linguagem, ou atividades epilinguísticas; e ações *da* linguagem, ou atividades metalinguísticas. Essas operações se entrecruzam e se concretizam em concomitância e complementaridade, e só são possíveis porque uma característica da linguagem é a "reflexividade", isto é, a linguagem fala do real, mas sempre que o faz, fala também da própria linguagem.[37] Isso quer dizer que, na nossa concepção, a escrita de um *autor escolar* deve ser acima de tudo lugar de manifestação dos movimentos reflexivos da linguagem, lugar de uma metalinguagem que, por si, já é multiplicação de sentidos.

Se a linguagem reflexiva e, relembrando, "a linguagem é a possibilidade do sujeito",[38] então podemos concluir logicamente que "a linguagem que reflete sobre si mesma é a possibilidade do sujeito", ou ainda, "o sujeito é possível na linguagem que reflete sobre si mesma". Poderíamos nos desdobrar em silogismos e conclusões retóricas, mas importa saber que mecanismos operam para que o Texto seja a manifestação da linguagem. Barthes talvez nos ofereça a conjunção de que precisamos. Entre obra e Texto, ele compõe uma analogia que se aproxima tanto da linguística quanto da psicanálise: a obra está para o Texto assim como o significado está para o

[37] Esta ideia nos remete à noção de "vozes da linguagem" que procuraremos estabelecer mais adiante, apoiados em Zumthor e Heidegger.
[38] Barthes.

significante. Se a obra é significado, e o Texto é significante, então o efeito de novidade se dá na linguagem em trabalho.[39]

Lacan, a partir de Jakobson, concebe o funcionamento da linguagem em dois eixos: metafórico e metonímico. É nas operações que se dão nesses eixos que os sentidos se formam. Alguns estudos, como os de Tfouni, acreditam que a novidade pode ser um efeito de sentido produzido pelo controle da abertura do texto para a deriva. Isto é, ao passo que se desloca pela cadeia de significantes, o sentido opera no entrecruzamento dos eixos paradigmático e sintagmático, e a novidade aparece quando, nesse "deslocamento", um novo sentido irrompe, e esses vários sentidos que assim se multiplicam, "condensam-se" no significante.[40]

Tfouni discorre longamente acerca da relação entre a autoria e a "deriva". Ela investiga a "autoria" como fenômeno que ocorre não somente através do código escrito, mas também na oralidade. Ela justifica essa abordagem argumentando que, apesar das noções de autoria sempre serem discutidas com relação à escrita, numa sociedade do letramento se identificam marcas de "escrita" na fala de sujeitos não alfabetizados e, portanto, torna-se possível discutir a autoria em termos de oralidade.[41]

Contudo, para levar a discussão por essa direção, Tfouni precisa embasar suas reflexões numa determinada concepção de "alfabetização" e de "letramento". Para ela, a "alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual"; "O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (...) tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social". [42]

---

[39] Mais à frente, quando tratarmos da poesia no eixo das relações metafórico-metonímicas, veremos como essa "predominância do significante" é concebida por Lacan.

[40] Aprofundaremos o assunto no próximo capítulo, quando falarmos da poesia enquanto forma de linguagem.

[41] É necessário dizer, no entanto, que a concepção de oralidade denotada em Tfouni é um tanto diversa daquela proposta por Belintane (XXXX), à qual nos aproximamos mais. Se para Tfouni a oralidade é o ato de fala por meio da voz humana, isto é, a performance vocal de um falante, para Belintane (continuar).

[42] Letramento e alfabetização, p. 11-2.

Percebe-se, pelo caráter desses estudos, que essa noção de autoria não incide diretamente no chão da escola. O exemplo analisado por Tfouni em diversos artigos é um texto intitulado "A fazenda", produzido coletivamente com alguns pacientes de um sanatório que participavam de uma classe de alfabetização. Segundo a pesquisadora, os próprios alunos sugeriram o tema e o título do texto, ao passo que os estagiários encarregados da classe lhes serviram como escribas. Podemos questionar, mas não podemos afirmar que uma produção coletiva de texto como esta não carregue algumas das características de autoria que levantamos até o momento, mas, pelo contexto, é impossível afirmar que se trate de uma *autoria escolar*. Resta-nos, todavia, verificar de que forma essas ideias podem dialogar com o conceito que vimos construindo em nosso trabalho.

De acordo com Tfouni, o autor é aquele se dá pelo controle da "deriva", surgindo da tensão entre um "'eu' que controla" e um "'sujeito' que se perde",[43] e ambos procuram se equilibrar entre o controle dos "mecanismos linguísticos", que possibilitam a existência de um produto textual verdadeiro, regulado pela língua; e a criação de "mecanismos de ancoragem", que dão a ilusão de coesão e coerência, de "naturalidade", de que aquilo que está sendo dito não poderia ter sido dito de outra maneira. Então, o autor é uma função que procura o controle dos sentidos do texto, antecipando os significados que poderão se produzir quando esse texto for recebido por seu interlocutor. Referindo-se tanto à psicanálise quanto à análise do discurso pecheutiana, Tfouni diz que "O gesto de autoria está em, ao mesmo tempo conter a deriva dos sentidos e subverter o significado já naturalizado do significante (...), remetendo-o a outra dimensão do sentido, ou seja, o de uma abertura para outros sentidos possíveis de se ligarem a esse significante. (...) Assim, a circulação desses significantes passa a configurar um processo de re-significação no qual os sentidos são retomados e relançados de maneira inconsciente, numa abertura controlada à deriva incessante".[44] Dessa maneira, a "dispersão" ocorre quando o sujeito é levado sem controle por essa "deriva incessante", abrir-se para ela, no entanto, é necessário para que se torne possível ligar outros sentidos ao significante, e para isso existe uma subversão – a qual não é a mesma subversão das regras discursivas, sobre a qual falávamos.

[43] Artigo da revista da Anpoll. p. 129.

[44] Autoria e contenção da deriva, p. 145.

Note-se que, ao conceber a autoria como um "gesto", Tfouni aproxima-se da concepção de "indícios de autoria" propostas por Possenti. Em sua análise de algumas narrativas contadas por uma senhora analfabeta, ela também estabelece alguns indícios através dos quais seria possível reconhecer o autor pela maneira como atua nessa contenção da deriva. Nós procuramos a seguir caracterizar os indícios com títulos um pouco diversos daqueles estabelecidos pela estudiosa, mas que mantém os mesmos princípios: 1) Criação do efeito de suspense; 2) Inferência e antecipação de dúvidas do interlocutor; 3) Utilização da realidade factual do indivíduo dentro do narrado.[45]

Esses "indícios" apontados por Tfouni se constituem, segundo ela, à proporção que o sujeito procura a contenção da deriva. Conter a deriva, no entanto, significa atuar no "deslizamento" ou, se preferirmos um termo mais próximo de Lacan, no "deslocamento" de sentidos em uma cadeia de significantes. Agora, tendo mais Lacan[46] que Tfouni por referência, entendemos que isso, numa narrativa, corresponde a um eixo sintagmático que, estabelecido, cria o efeito de sequenciação e, portanto, de mobilidade da história, e está fundamentado nos "processos metonímicos" da linguagem. A deriva se instala quando os sentidos não se ancoram no significante e, no eixo paradigmático, entra-se num movimento de "livre-associação" que não permite coesão ou coerência naquilo que se diz. O eixo paradigmático, entretanto, está relacionado aos "processos metafóricos" da linguagem, os quais são responsáveis pela proliferação, ou melhor, "condensação" de sentidos. Portanto, se por um lado a contenção da deriva é necessária, por outro, para que haja o novo, para que os sentidos se multipliquem, se ressignifiquem, também é fundamental que a deriva se instale. Nessa tensão – voltando a Tfouni - o autor acaba lançando mão de "fórmulas genéricas narrativizantes", isto é, recursos discursivos que atuam como pontos de ancoragem para o destinatário implícito e que garantem a sequência, a linha, por assim dizer, sintagmática da narração. Ao fazê-lo, o autor precisa se colocar no lugar desse destinatário, o grande Outro, e então voltar a seu próprio lugar, e é esse processo que possibilita o surgimento do novo.

Dentre os indícios descritos por Tfouni, o útlimo merece nossa especial atenção. Se ao criar suspense e ao antecipar as reações do interlocutor, há sempre uma relação dialógica em jogo, a "utilização da realidade factual do indivíduo dentro do narrado" coloca em foco outro tipo de relação que, obviamente, não deixa de ser dialógica, pois

[45] Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta.
[46] A instância da letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud.

que se manifesta num ato de linguagem, mas que parece estar centrada na experiência individual. São dessas mesmas ordens os indícios que levam Tfouni a discutir a possibilidade de uma "escrita terapêutica", que levaria o sujeito a se reaver com suas memórias e suas angústias e a encontrar formas de lidar com elas por meio da escrita. Para nós, no entanto, os elementos de realidade factual podem aparecer numa escrita escolar, não com caráter terapêutico, é claro, porém como elementos de memórias materiais e discursivas, e tudo aquilo que vem a compor o acontecimento enunciativo e remete ao sujeito daquela escrita, ao aluno.

Em suma, na *autoria escolar* o efeito de novidade surge quando o sujeito da escrita, que é um aluno, se enuncia como tal, tornando-se sujeito de linguagem e, com isso, assumindo uma posição dentro do discurso escolar, subversiva ou não. O sujeito que atua no controle da deriva é um sujeito de linguagem. Com isso, podemos chegar a uma terceira asserção: *na autoria escolar, o efeito de novidade surge quando o aluno, ao escrever, torna-se sujeito de linguagem.*

*1.4.*À procura da *autoria escolar*.

Entretanto, no início de nossas discussões, abordamos um quadro em que se estabelecem expectativas a respeito da produção de "textos de autoria" no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Transcrevemos a seguir essas expectativas para o 5º Ano do Ensino Fundamental. O aluno deve ser capaz de:

> *Reescrever e/ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto.*

Um problema que se põe na prática e que abordamos apenas de maneira superficial tem a ver com a definição do que é um "texto de autoria". Como havíamos visto, a expressão "texto de autoria" depende da utilização de "procedimentos de escritor". Ser "escritor", nesses termos, significa ser uma pessoa que escreve algo, com

determinada intenção, para alguém, e que cuida para que sua mensagem seja transmitida e compreendida. Trata-se de uma concepção de escrita bem diferente daquela que vimos construindo. No sentido que é proposto pelo documento, a escrita assume uma função social, mas ao mesmo tempo é muito técnica, voltada para a comunicação, para uma produção pragmática de sentidos, numa objetividade linear. Há também uma tentativa de controle do sentido que almeja limitar a recepção do leitor às intenções do autor, tão somente. Não se fala no autor que se afeta pelo processo de escrita ao produzir seus textos, não se fala que o efeito de novidade é criado pela enunciação do sujeito de linguagem. Ser escritor, naquela concepção, é "planejar" o que se vai dizer, "considerar" a intencionalidade, o interlocutor, "respeitar" as características do gênero discursivo, "controlar" a progressão temática, "melhorar" os aspectos discursivos e notacionais. Verbos disciplinares. O problema que se coloca para nós tem a ver com distinções muito tênues, as quais procuramos expressar com os seguintes questionamentos: o aluno que segue todos esses passos em sua escrita estará produzindo um texto ou uma redação? E aquele que não os considera, não terá aprendido a escrever ou estará sendo indisciplinado? Será que todos esses requisitos para "ser escritor" precisam ser preenchidos, mesmo que o aluno dê conta de uma escrita significativa? Os assim chamados "procedimentos de escritor" auxiliariam o aluno a se afetar pelo processo de escrita? Quando ensinamos aos alunos os "procedimentos de escritor", nós estamos lhe ensinando a escrita, ou apenas os procedimentos para se produzir determinado tipo textual escolar, o "texto de autoria"? O que se pode chamar "texto de autoria", enfim?

Na verdade, aquilo a que comumente se chama "texto de autoria" é algo que está claro (mas nem sempre) apenas para o professor. O assim chamado "texto de autoria" tem a ver com o tipo de atividade que se propõe e, mais especificamente, com a consigna do exercício. Em geral, nas propostas em que se contempla esse tipo de texto escolar, instrui-se o aluno a "usar a imaginação", a escrever um texto com certa autonomia de criação, o que, em nenhuma hipótese significa escrever um "texto livre". Como vimos, na escola toda escrita é parte da atividade escolar e, portanto, não se pode dizer que um texto de autoria seja um texto livre. O que está em jogo, então, são as condições de produção: O que se pede ao aluno? O que se oferece ao aluno quando isso lhe é pedido?

Vejamos, então, um dado de produção textual[47] de uma aluna do 3º Ano da Escola de Aplicação da USP, em 2014:

A proposta dessa atividade é que os alunos completem a história da "lenda do Nego d'água", de acordo com o enunciado: "*Você usará sua criatividade e modificará uma parte da lenda do 'Nego D'Água'. Leia com atenção o texto abaixo e continue a história*". O que se pede aos alunos é que eles criem um novo final para a história, e o que lhes é oferecido é o início de um texto, bem como o conhecimento da lenda, que já havia sido estudada em outra ocasião, quando a professora contou a história aos alunos. Transcrevemos a seguir o início da história que foi entregue aos alunos:

A construção do Lago Serra da Mesa truxe grande impacto ambiental e social para a região Norte de Goiás, contudo trouxe o turismo, a pesca e, por debaixo dos panos, também fez surgir lendas e lendas...

O lago cheio de fazendas antigas com suas casas assombradas, cavernas pré-históricas ficaram debaixo do volume imenso de 1780km^2 do espelho d'água.

Quem perdeu sua terra, deu jeito de comprar uma área pequena ou um lote e fazer um barraco ou um rancho, garantindo o local da pesca, principalmente do tucunaré.

Seu Pedro arrumou o ranchinho, fez a cerca e plantou mandioca, milho e pimenta, construiu a canoinha de pau e assim ele se sentia um verdadeiro fazendeiro.

Todas as tardes, já cansado, entrava na canoinha e ia atrás dos peixes. Certo dia, já com o sol entrando, viu um vulto na água e não entendeu o que era.

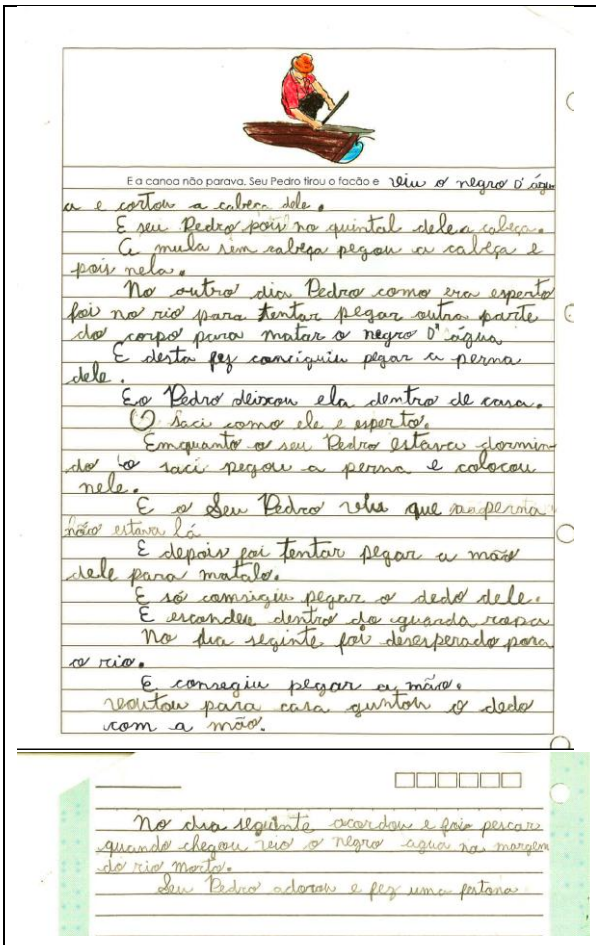
Remou mais perto e o vulto afundou na água. Pensou que era um peixe grande, amarrou a canoa por ali e recomeçou a pesca. Para espantar as muriçocas, acendeu o pito de palha.

Sobrecarregado de lembranças, se assustou quando a canoa começou a balançar: olhou em volta e não viu nada, nem ventando estava.

E a canoa não parava. Seu Pedro tirou o facão e "

A aluna completou o texto dessa maneira:

[47] Citar fonte: Projeto Desafio. Turma 3º Ano.


E a canoa não parava. Seu Pedro tirou o facão e viu o negro d'água e cortou a cabeça dele.
E seu Pedro pois no quintal dele a cabeça.
A mula sem cabeça pegou a cabeça e pois nela.
No outro dia Pedro como era esperto foi no rio para tentar pegar outra parte do corpo para matar o negro d'água.
E desta fez conciguiu pegar a perna dele.
E o Pedro deixou ela dentro de casa.
O Saci como ele e esperto.
Emquanto o seu Pedro estava dormindo o saci pegou a perna e colocou nele.
E o Seu Pedro viu que a perna não estava lá.
E depois foi tentar pegar a mão dele para matalo.
E só comsiguiu pegar o dedo dele.
E escondeu dentro do guarda ropa.
No dia seguinte foi desesperado para o rio.
E consegiu pegar a mão.
voutou para casa guntou o dedo com a mão.
No dia seguinte acordou e foi pescar quando chegou viu o negro agua na margem do rio morto.
Seu Pedro adorou e fez uma festona.

viu o negro D'água e cortou a cabeça dele.

E seu Pedro pois no quintal dele a cabeça.

A mula sem cabeça pegou a cabeça e pois nela.

No outro dia Pedro como era esperto foi no rio para tentar pegar outra parte do corpo para matar o negro D'água

E desta fez conciguiu pegar a perna dele.

E o Pedro deixou ela dentro de casa.

O saci como ele e esperto.

Enquanto o seu Pedro estava dormindo o saci pegou a perna e colocou nele.

E o Seu Pedro viu que a perna não estava lá.

E depois foi tentar pegar a mão dele para matalo.

E só comsiguiu pegar o dedo dele.

E escondeu dentro do guarda ropa.

No dia seguinte foi desesperado para o rio.

E consegiu pegar a mão.

Voutou para casa guntou o dedo com a mão.

No dia seguinte acordou e foi pescarquando chegou vio o negro D'água na margem do rio morto.

Seu Pedro adorou e fez uma festona.

Antes de verificarmos se essa escrita escolar revela uma *autoria escolar*, verifiquemos se corresponde àquilo que se define como "texto de autoria":

1) O texto foi reescrito ou produzido utilizando-se procedimentos de escritor?

a) A aluna planejou sua escrita considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero?

A resposta a esta pergunta deve ser afirmativa. A produção da aluna é bastante coesa e coerente. Sua intencionalidade fora pré-estabelecida pela consigna do exercício, a qual seria criar um novo final para a história; seu interlocutor real é, sem dúvida (a partir do que vimos concluindo até aqui), a professora que lhe entregou a folha de atividade, mas há também a previsão de um interlocutor virtual, alguém que compartilharia conhecimentos sobre as lendas brasileiras, tendo em vista quantas delas são evocadas à história; quanto ao portador, ou suporte de escrita, trata-se de uma folha de atividades escolar e, portanto, não há como não levá-lo em consideração, do contrário, a aluna sequer realizaria a atividade; sobre as características do gênero,

precisamos levar em conta que o próprio texto que foi entregue aos alunos é uma mistura entre texto informativo e texto ficcional, o que não é necessariamente um problema, pois, a consigna do exercício esclarece ao aluno que se trata do gênero "lendas". Tendo em vista que a aluna, além de criar uma *voz narrativa*[48] para seu texto, também aproveitou seu conhecimento de outras lendas brasileiras para compor uma intertextualidade, circulando muito bem nesse gênero.

b) A aluna fez rascunhos?

Sabemos pelos dados de pesquisa que, no contexto dessa atividade, a aluna não fez rascunhos. No entanto, se precisássemos lidar somente com o *corpus* que aqui apresentamos, poderíamos inferir essa informação observando o tipo de proposta que foi feita. Nesse exercício, a escrita deve ocorrer de maneira imediata, o aluno deve completar a lacuna que lhe é posta. Oferecer a oportunidade de rascunho poderia, inclusive, desviar o sentido dessa atividade, pois também o rascunho seria instrumento e até objeto de avaliação.

c) A aluna releu o que estava escrevendo?

Esta pergunta é extremamente inconsistente. Como é possível avaliar se um aluno relê ou não os textos que escreve? Essa avaliação é feita, em geral, de duas maneiras: a) através da observação de indícios do nível de coerência e coesão que se estabelece no interior do texto ("aspectos discursivos e notacionais"), que podem demonstrar se o aluno procurou ler o que já tinha escrito para então dar sequência à narrativa; ou b) por uma avaliação das atitudes do aluno durante a aplicação do exercício. Neste caso, corre-se o risco de avaliar o comportamento, a disciplina do aluno, conteúdos de outra natureza. Não é raro que os professores, ao corrigirem redações, façam sua leitura desses textos com certos preconceitos já estabelecidos: um mau aluno, um aluno indisciplinado, ou um aluno que simplesmente não consegue acompanhar o ritmo de trabalho escolar provavelmente terá uma escrita ruim. Quantas vezes não ouvimos nas conversas de sala dos professores um professor falar que se surpreendeu com o texto de fulano, porque ele é indisciplinado, mas "até que escreve bem"? Esse tipo de afirmação coloca em xeque a própria avaliação feita pelo professor: fulano escreve bem em relação às expectativas que se têm para alunos de seu grau ou

[48] Mais à frente procuramos definir o conceito de "voz narrativa".

idade, ou fulano escreve bem em relação a si próprio, ou melhor, ao que o professor esperava dele – que era muito menos do que o aluno apresentou?

Seja pela observação do controle dos aspectos discursivos e notacionais, seja por se levarem em conta os aspectos atitudinais, ainda que o professor acompanhe de muito perto, observando e analisando cada etapa do desempenho do aluno na atividade, ainda assim, a pergunta "a aluna releu o que estava escrevendo" implica uma concepção de escrita puramente técnica. O que se quer avaliar é se o texto é coerente e coeso, e se o aluno demonstra ter conhecimento dos recursos linguísticos que levam a essa textualização. Para chegar a esse nível de produção textual, é claro que o aluno precisa estar lendo enquanto está escrevendo. Assim, parece-nos que esse ato de "reler" é, antes de mais nada, uma orientação à prática do professor. Ao procurar avaliar se houve essa releitura ou não, o professor precisará criar mecanismos que lhe ofereçam esse dado.

d) A aluna demonstrou ter controle sobre a progressão temática?

Sim. Isso fica muito claro em seu texto, à medida que a aluna fixa sua história numa sequência temporal. Essa sequência também é a base para o "esquartejamento" do personagem, cujos membros lhe são arrancados pouco a pouco. À medida que esses membros lhe são extirpados, outros personagens de lendas populares vão aparecendo na história, e se apropriam deles. A todo momento, o texto vai se desdobrando sobre si mesmo. Vejamos o trecho:

(...) viu o negro D'água e cortou a cabeça dele.

E seu Pedro pois no quintal dele a cabeça.

A mula sem cabeça pegou a cabeça e pois nela.

No outro dia Pedro como era esperto foi no rio para tentar pegar outra parte do corpo para matar o negro D'água.

E desta fez conciguiu pegar a perna dele.

Nesse trecho a aluna retoma o termo "a cabeça" três vezes, em três ações que se colocam numa sequência. Outro elemento que também cria o efeito de sequência é o uso de elementos conjuntivos temporais: "no outro dia" e "desta vez". Como numa costura, esses elementos vão sendo alinhavados entre si e formando um texto. Não há dúvidas que a aluna tenha controle sobre a progressão temática.

e) A aluna demonstrou ter controle sobre os aspectos discursivos e notacionais do texto?

No que se refere ao discurso e, portanto, à questão do aparecimento de determinados enunciados e não de outros em seu lugar, esse texto é coerente dentro da proposta de atividade escolar, e dentro do gênero textual que pretende figurar. Dentro desses limites, pode-se dizer que sim, a aluna demonstrou ter controle dos aspectos discursivos de seu texto.

Sobre os aspectos notacionais, o que podemos inferir é que além de haver erros ortográficos, falta ao texto uma melhor distribuição dos parágrafos, bem como uma melhor concatenação das orações em períodos, principalmente pela subordinação, pois as orações coordenadas já aparecem com certa regularidade. Isso implica também o uso de conjunções, pronomes e, claro, de pontuação. Precisamos, no entanto, levar em conta duas coisas: que a aluna em questão estava no 3º Ano e as expectativas a que estamos submetendo seu texto foram postas para o 5º Ano; outra consideração necessária tem a ver com o domínio do código. São necessários anos para se aprender a dividir um texto adequadamente em parágrafos, são necessários muitas reflexões e exercícios para que se domine a ortografia básica. Os aspectos notacionais têm a ver com a convenção da língua escrita, que não se domina em três, quatro ou cinco anos de escolarização. Não se trata, portanto, de dominá-los completamente, mas de intuir e arriscar sua aplicação, exercitando seu uso, enfim.

Dessa maneira, podemos afirmar com certeza de que o produto de escrita escolar que nos propusemos a analisar é um "texto de autoria" conforme aquilo que se concebe no documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Contudo, essa conclusão ainda não é suficiente para afirmarmos que haja uma *autoria escolar* nesse texto. Se quisermos observar o texto sob essa ótica, devemos elaborar outros questionamentos, os quais e baseiam em todo o caminho teórico que vimos traçando até o momento: 1) Esta é uma redação ou uma produção de texto? 2) Qual é a pessoa, tempo e voz da escrita do texto? 3) O escritor se afeta pelo processo de escrita? 4) Este texto cria efeito de novidade? Antes de respondermos de maneira objetiva a essas perguntas, façamos uma releitura do texto:

O que mais nos chamou a atenção quando lemos o texto produzido pela aluna foi a sensação de estarmos lendo algo novo e surpreendente. Não é todo dia que se vê um esquartejamento como esse! Apoiando-se primeiramente num caráter ficcional, o texto naturaliza o tratamento de um tema bastante profundo, que é a morte. Quando o personagem Pedro se depara com uma situação estranha de perigo, ele logo percebe que precisa fazer algo para se salvar e saca seu facão. Isso já estava posto no trecho de texto que foi entregue à aluna. No entanto, ao completar a história, ela personifica o perigo na figura do Nego D'água. O que o pescador poderá fazer é atacá-lo para salvar a própria vida. O primeiro movimento de Pedro é cortar a cabeça do Nego D'água com o facão e levá-la para seu quintal. Até então, até podemos nos impressionar pela morbidez do pescador, mas talvez ele tenha guardado a cabeça do monstro como prova de seu feito. É comum nas histórias de pescadores que aquele que conta a história seja visto como mentiroso até que mostre provas da atitude que demonstra seu heroísmo ou grandeza.

Contudo, o que vem a seguir dá outro rumo para a história: a Mula-sem-cabeça recolhe a cabeça que Pedro havia deixado no quintal. A partir desse momento, a história passa a se localizar definitivamente num espectro ficcional, o que ainda não havia se configurado nesse texto. Quando a Mula-sem-cabeça entra na história, ela mantém suas propriedades de personagem de lendas brasileiras: ela não tem cabeça, ela está sempre em busca de algo, ela ronda as propriedades rurais, sua aparição se dá de maneira inesperada. Com isso, reforça-se a propriedade lendária do Nego D'água, e atitude de seu Pedro não pode mais ser julgada de um ponto de vista ético, mas apenas estético. Que fez Hércules quando precisou enfrentar a Hydra? Ele lhe cortou as cabeças e, para que não nascessem outras em seu lugar, ele cauterizou a ferida. No texto não fica claro se seu Pedro percebe que foi a Mula-sem-cabeça que levou a cabeça ou se foi o próprio Nego D'água que voltou para buscá-la, mas está dito que seu Pedro percebeu que o Nego D'água não tinha morrido, e por isso voltou para buscar mais uma parte de seu corpo. Este trecho é particularmente interessante, pois mostra que o narrador já previa o que aconteceria: que seu Pedro deceparia outro membro do Nego D'água.

A associação entre o personagem lendário que perde a cabeça e um outro personagem lendário cuja propriedade é não ter a cabeça é, por si, uma novidade. No entanto, essa novidade se enriquece e se alarga, à medida que a lógica "decepar - guardar - ser subtraído" opera novamente quando seu Pedro consegue arrancar uma perna do Nego D'água e é roubado pelo Saci. Muito conveniente para um personagem

fantástico de uma perna roubar uma perna para completar o par. O Saci, assim, como a Mula-sem-cabeça, também mantém suas propriedades enquanto personagem de lendas brasileiras: sorrateiro, ele aparece à noite e arma alguma bagunça, no caso, o roubo da perna.

O decorrer do texto é uma tentativa de se manter a narrativa, isto é, um adiamento da morte. Quantas histórias não culminam em morte? Aliás, que é a narrativa senão uma luta do narrador para não desaparecer? Quando morre o Nego D´água, deve acabar também a narrativa. Assim, o que o narrador faz é dizer que seu Pedro fora atrás de uma mão, mas voltara com apenas um dedo. Depois é que ele conseguiu a mão e a juntou ao dedo. Com isso, o narrador abre um leque de possibilidades para essa narrativa. Outros personagens podem aparecer, seu Pedro pode decepar membro a membro o Nego D'água para que a história se alargue, e o narrador se mantenha vivo. Cria-se uma temporalidade narrativa que não é da ordem do tempo cronológico. Cria-se, enfim, uma voz narrativa cuja vivacidade está no fato de querer se manter narrando.

Contudo, abruptamente, acaba o espaço destinado para a produção de texto, e a aluna precisa utilizar uma folha à parte para continuar sua história:

No dia seguinte acordou e foi pescarquando chegou vio o negro D'água na margem do rio morto.

Seu Pedro adorou e fez uma festona.

Talvez estejamos completamente equivocados, mas que é esse fim abrupto de uma narrativa que se abria num leque de infinitas possibilidades, senão o fato de que o dever da aluna já havia sido cumprido? Para quê continuar a escrever, sendo que espaço destinado a esse exercício já fora completamente preenchido? A satisfação da aluna é a frustração do narrador de sua história. Esse final, que ele vinha postergando, com seu regozijante sadismo. dilacerando membro a membro a história, para que a narrativa não se calasse, de repente se resolve sem mais nem menos. E para que o leitor não se aflija com essa interrupção inesperada, o personagem principal termina bem no final, e faz "uma festona". O caráter escolar, então, toma conta do ambiente narrativo que havia se instaurado, e nos resta somente imaginar como essa história seria se o narrador não tivesse sido interrompido pela aluna.

Enfim, retomemos as perguntas que nos havíamos feito:

1) Esta é uma redação ou uma produção de texto?

De acordo com Geraldi, uma redação é feita "para" a escola, e uma produção de texto é feita "na" escola. Isso tem a ver com um "comprometimento" e uma "articulação". De acordo com nossa leitura, essa texto demonstra essas características, porquanto a aluna estabelece uma *voz narrativa* para criar seu texto. Não estivesse ela compromissada com a própria palavra, nem conseguisse estabelecer uma articulação com o contexto discursivo que se lhe apresentava, ela não teria alcançado o mesmo desempenho.

2) Qual é a pessoa, tempo e diátese da escrita do texto?

Antes de respondermos a esta pergunta, precisamos ressalvar que o texto produzido pela aluna é somente a parte final de um texto que fora dado pelo exercício. Contudo, não podemos dizer que isso inviabilize nossa análise e impossibilite que se caracterize uma pessoa, tempo e diátese de sua escrita. Vejamos, então, como se forma o sujeito dessa escrita:

2.a)Pessoa

*(...) viu o negro D'água e cortou a cabeça **dele**.*

*E seu Pedro pois no quintal **dele** a cabeça.*

Destacamos neste trecho o uso do pronome possessivo de terceira pessoa singular masculino, "dele". Na primeira oração esse pronome indica a posse, ou constituição corporal do Nego D'água. Na segunda oração, o pronome indica a posse que seu Pedro tem sobre o quintal. Em ambos os casos, o pronome possessivo atua de maneira parecida com o adjetivo, e aparece à direita do substantivo que qualifica ("cabeça", "quintal"). No entanto, o uso do mesmo pronome referindo-se a pessoas diferentes pode gerar dúvidas que interferem na interpretação do texto. Com isso, podemos dizer que, neste trecho, existe um eixo sintagmático operando sem problemas, mas no eixo paradigmático do texto há ruído. Poderíamos nos firmar por aqui e considerar esse ruído como um erro de coesão. Por outro lado, podemos considerar que o uso de pronomes pessoais e possessivos também indica uma dêixis da enunciação, e

não haveria nenhum problema em repetir o pronome se a fala fosse combinada ao gesto de um dedo indicador apontado para aquela cabeça ou aquele quintal, isso eliminaria o ruído que notamos. Isso significa que esse ruído paradigmático talvez esteja relacionado a uma materialidade da linguagem, que opera em certa coerência sintática particular, a qual se verifica pelo uso do pronome possessivo adjetivo à direita de seu substantivo; e também aparece pela impregnação de sentido do uso dêitico desse tipo de pronome. É como se o pronome apontasse aquilo que já foi dito com um dedo indicador voltado à esquerda.

Seu Pedro e a Mula-sem-cabeça são personagens dessa história e aparecem referidos em terceira pessoa, ou melhor, a "não-pessoa", aqueles que não estão presentes. No entanto, ao contar a história para um interlocutor em segunda pessoa, o narrador se esforça para estabelecer uma dêixis com aquilo que diz. Vejamos outro trecho:

No outro dia Pedro como era esperto foi no rio para tentar pegar outra parte do corpo para matar o negro D'água

E desta fez *conciguiu pegar a perna dele.*

Neste trecho fica claro, pelo uso do pronome demonstrativo "desta" no trecho que destacamos, que o narrador procura estabelecer uma referência dêitica àquilo que vinha dizendo anteriormente. Dizer "desta vez", implica que situações como esta já ocorreram, mas que esta, "desta vez", é diferente das demais. No caso, seu Pedro conseguiu extirpar a perna do Nego D'água.

Outro exemplo de referência dêitica é o uso do advérbio de lugar destacado no trecho a seguir:

E o Pedro deixou ela dentro de casa.

O saci como ele e esperto.

Enquanto o seu Pedro estava dormindo o saci pegou a perna e colocou nele.

E o Seu Pedro viu que a perna não estava ***lá****.*

O advérbio “lá” refere-se à casa de seu Pedro, onde ele havia deixado a perna do Nego D’água. Que casa é essa? Ela realmente existe? Na verdade, essa casa, esse lugar, são efeitos criados por um sujeito da escrita, que assume a forma de narrador que se constitui no próprio dizer. Esse narrador vai se constituindo como sujeito pessoa da escrita à medida em que narra para uma segunda pessoa, o interlocutor que o ouve ou lê.

2.b)Tempo

(...) viu o negro D’água e cortou a cabeça dele.

E seu Pedro pois no quintal dele a cabeça.

A mula sem cabeça pegou a cabeça e pois nela.

No outro dia *Pedro como era esperto foi no rio para tentar pegar outra parte do corpo para matar o negro D’água*

O texto é uma narrativa e, como toda narrativa, refere-se a um “tempo narrativo”, que não é um tempo cronológico, mas prefere a forma do passado à medida que se aproxima de um tempo mítico. É claro que precisamos nos lembrar novamente que essa produção textual tem como base um texto já iniciado, o qual tem um caráter informativo que o distancia da ficção e o aproxima de um tempo cronológico real. Não iremos considerar esse tempo em nossa análise, pois o que nos interessa neste momento é a produção da aluna, e não a análise da consigna que lhe foi dada.

Com relação à forma, predomina em toda esta narrativa é do pretérito perfeito do modo indicativo, que se refere a ações já concluídas. No entanto, existe também uma sequência dessas ações dentro da própria narrativa, e o uso da expressão “no outro dia” com função de adjunto adverbial de tempo demonstra isso. Esse dia sucede o dia anterior, quando seu Pedro havia cortado a cabeça do Nego D’água.

Num outro trecho, verificamos como esse tempo narrativo se desdobra em várias camadas dentro da sequência do próprio texto:

Enquanto o seu Pedro estava dormindo o saci pegou a perna e colocou nele.

Nesse período, temos uma oração principal “o Saci pegou a perna” e uma oração subordinada adverbial temporal: “Enquanto o seu Pedro estava dormindo”. Ao criar essa

relação de subordinação entre as orações, cria-se também um efeito de ações que ocorrem de concomitantemente dentro do tempo da narrativa. Dessa forma, além de estabelecer uma sequência temporal dentro desse tempo mítico, o narrador também cria o efeito de concomitância de ações, dinamizando o dizer dessa história.

Dessa maneira, à medida que o tempo da narrativa se estabelece, torna-se possível também haver uma pessoa da narrativa, que é o narrador.

2.c)Diátese

Isto posto, precisamos verificar que diátese é viabilizada por aquela pessoa e aquele tempo da narrativa. O problema é que, entre os verbos usados nessa narrativa, há o predomínio do funcionamento na voz ativa, sem que o narrador faça alguma referência explícita a si mesmo, muito menos pelo uso de verbos reflexivos. Assim, o que nos resta é procurar outros meios de identificar essa voz, que não seja pela análise de seu modo verbal. Vejamos, então dois trechos:

I)

*No outro dia Pedro **como era esperto** foi no rio para tentar pegar outra parte do corpo para matar o negro D'água*

II)

*O saci **como ele e esperto**.*

Enquanto o seu Pedro estava dormindo o saci pegou a perna e colocou nele.

Nesses trechos repete-se uma mesma expressão, a qual se refere no trecho I ao seu Pedro e, no trecho II, ao Saci. No primeiro trecho fica claro que a expressão é um recurso narrativo ou, se preferirmos usar o termo de Tfouni, uma "fórmula narrativizante", em que o narrador faz um comentário sobre determinada característica do personagem para fazer o leitor ou ouvinte dar fé àquilo que ele dirá na sequência. No primeiro trecho esse "como ele era esperto" indica que o personagem parou para refletir sobre o que faria e, sendo ele esperto, tomou a melhor decisão, que seria voltar ao rio e tentar capturar outro membro do Nego D'água; Todavia, no segundo trecho há duas possibilidades de interpretarmos o uso dessa expressão. Numa possibilidade, o uso seria o mesmo observado no primeiro trecho, e deveríamos ler o segundo trecho da seguinte maneira: "O Saci, como ele é esperto, enquanto seu Pedro estava dormindo, ele pegou a

perna e a colocou em si próprio". Em outra possibilidade, podemos ler o trecho assim: "O Saci, como ele é esperto! Enquanto seu Pedro estava dormindo, ele pegou a perna e a colocou em si próprio". Nessa última possibilidade, o que se nota é que, ao mudar a pontuação, muda-se também o sujeito da reflexão. Se no primeiro caso era o personagem que parava para refletir e, então, tomar uma atitude, no segundo caso, além do personagem ser pensante (note-se que seu Pedro "era" esperto, mas o Saci "é" esperto), o narrador também se mostra admirado com a esperteza do personagem, seja por uma tentativa de convencimento de seu interlocutor, seja por uma manifestação genuína. O que nos concede a dúvida a respeito dos dois sentidos possíveis é o uso do parágrafo entre as frases e a repetição da palavra saci entre um parágrafo e outro.

De toda forma, seja pelo uso de fórmula narrativizante, seja por uma provável opinião expressa, o narrador se constitui enquanto *voz narrativa*, a qual pode corresponder a uma diátese verbal ativa, mas numa "diátese da escrita", será sempre uma voz média. Como vimos, pessoa, tempo e voz se constituem dentro daquilo que vimos chamando *voz narrativa*, o que pretendemos abordar mais profundamente adiante. Por enquanto, voltemos a nossos questionamentos.

3) O escritor se afeta pelo processo de escrita?

Há dois indícios que nos ajudam a responder a este questionamento. O primeiro tem a ver com a constituição dessa *voz narrativa*. É claro que, na constituição desse narrador, houve empenho da aluna. Ela precisou se doar nesse processo de escrita, do contrário não teria obtido os efeitos que conseguiu alcançar. Outro indício tem a ver com a maneira abrupta como o texto se encerra após ter se acabado o espaço destinado à escrita na folha de atividade. Nesse caso, a aluna se afetou, sim, pelo processo de escrita, não apenas se deixando fruir dessa voz narrativa, mas também se lembrando de sua situação enquanto aluna, e "levantando a cabeça" no momento em que deu a tarefa por cumprida. Queríamos nós que a escola tivesse tempo suficiente para que esses narradores não sejam interrompidos pelos alunos que o criam, mas isso não ocorre. Na escola, como vimos, antes do narrador, vem o aluno. E foi o que ocorreu. A aluna se afetou pelo processo de escrita, mas isso só vai até o ponto em que ela se recorda de que sua obrigação na escola é, antes de mais nada, a disciplina.

4) Este texto cria efeito de novidade?

A resposta para esta pergunta está implícita em toda a análise que fizemos dessa produção textual. Não teríamos nos debruçado exaustivamente sobre o mesmo objeto se não tivéssemos identificado nele algo de novo, que instigasse a análise. Contudo, aquilo a que chamamos efeito de novidade está relacionado à maneira como o aluno se torna sujeito de linguagem ao produzir seu texto. Isso tem a ver com o aluno ser afetado pelo processo de escrita ou não e, por outro lado, com certa *performance* de linguagem, com a demonstração de saber manter o controle da deriva, estrategicamente abrindo o texto para que ela se instale, constituindo, assim, o novo. Então, ainda gostaríamos de analisar o sentido que vai sendo estabelecido no cruzamento do eixo sintagmático e do eixo paradigmático.

No eixo sintagmático, esse texto se desenvolve acerca de algumas ações principais:

Seu Pedro corta a cabeça do Nego D'água.	A Mula-sem-cabeça pega a cabeça para si.	Seu Pedro corta a perna do Nego D'água.	O Saci pega a perna para si.	Seu Pedro corta um dedo do Nego D'água.	Seu Pedro corta uma mão do Nego D'água.	O Nego D'água morre.
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

No eixo sintagmático, podemos reconhecer cada ação como um momento da narrativa, somando um total de sete momentos distintos que se colocam em sequência até o final da história. Para estabelecer essa sequência, recorre-se a palavras de diversas categorias gramaticais, utilizadas com valor conectivo e dêitico, por exemplo, os pronomes possessivos e demonstrativos, os advérbios e expressões com função sintática de adjunto adverbial, preposições. Essas palavras, cujos sentidos tendem a ser mais abstrato que a classe dos nomes e dos verbos, criam coesão, um efeito de amarração entre esses momentos da narrativa, estabelecendo entre eles, inclusive, relações de causa e consequência. O problema é compreendermos de que maneira surgem a Mula-sem-cabeça e o Saci nesta história. Se fizermos a pergunta: "Como o Nego D'água morre?", podemos respondê-la da seguinte maneira: "O Nego D'água morre por que seu Pedro cortou sua cabeça, sua perna, seu dedo e sua mão". De onde vêm, então, os outros personagens?

É neste ponto que podemos voltar à ideia de controle da deriva. O primeiro personagem "novo" a aparecer nessa história é a Mula-sem-cabeça, e ela aparece

exatamente no momento em que o Nego D'água é decapitado. Este aparecimento não é gratuito. É óbvio que o aparecimento da Mula-sem-cabeça tem a ver com o deslocamento de sentido num eixo paradigmático ou metafórico pela cadeia de significantes, a partir do significante "cabeça", ou ainda "(ausência) cabeça". No entanto, um deslocamento a partir do significante cabeça poderia levar a uma infinidade de sentidos. Por que, então, "Mula-sem-cabeça"? Provavelmente porque há outro significante atuando sobre o sentido: "lenda". Da aproximação entre os dois significantes: "(ausência) cabeça" e "lenda", o sentido se aloja na figura da "Mula-sem-cabeça".

Então, tendo o sentido se deslocado para o significante "Mula-sem-cabeça", uma nova cadeia de significantes se estabelece e a próxima lacuna é preenchida pelo Saci, conhecido por ter uma perna só. Vejamos a evolução:

(ausência) cabeça	:	lenda	=	Mula-sem-cabeça
(ausência) parte do corpo	:	lenda	=	[ ]
(ausência) perna	:	lenda	=	Saci

Por esse esquema, percebemos que dois significantes se mantém: "lenda" e "ausência", isto é, um significante de ausência que vai sendo relacionado às partes do corpo. Essa equação pode ser resumida da seguinte maneira:

(ausência) parte do corpo	:	lenda	=	personagem lendário

Assim, apresenta-se uma nova hipótese que pode se somar àquela em que concluímos que um dos motivos (ou talvez o principal motivo) para a aluna "cortar" a narrativa de maneira repentina fosse porque já teria cumprido sua tarefa: além de ter concluído a tarefa, o esquema de controle da deriva como foi proposto acabou estabelecendo alguns critérios muito rígidos para que a história continuasse a se desenvolver nessa lógica acumulativa: um novo personagem precisaria aparecer, e deveria possuir duas características: a falta de um membro, e ser personagem de lendas (brasileiras). Dessa maneira, seu Pedro vai atrás da mão do Nego D'água, mas só consegue um dedo. Fica muito difícil prosseguir nesse linha paradigmática, afinal, que

personagem lendário (brasileiro) não tem dedo? Então, o eixo paradigmático precisa tomar outro rumo:

E depois foi tentar pegar a mão dele para matalo.

E só comsiguiu pegar o dedo dele.

E escondeu dentro do guarda ropa.

No dia seguinte foi ***desesperado*** *para o rio.*

E consegiu pegar a mão.

Voutou para casa guntou o dedo com a mão.

É interessante notar o uso do adjetivo que destacamos. Ao longo do texto, além dos pronomes possessivos adjetivos, ocorrem apenas três adjetivos: "esperto", "desesperado" e "morto". O adjetivo "desesperado" aparece exatamente no momento em que aquela ordem tão restrita estabelecida no eixo paradigmático já não pode se manter. Havia muitas possibilidades de abertura de outros significantes para a deriva. Contudo, o apego a essa ordem paradigmática entorno de um sentido fixado é aquilo que põe fim à deriva. E quando não há mais abertura para a deriva, a narrativa não é mais possível. Por coincidência, talvez, também acabara o espaço na folha de atividades.

Enfim, o que há de novo nesse texto? A maneira como essa aluna, por um momento absorta da realidade, afeta-se pelo processo de escrita e, assim, torna possível manifestar-se, no entrecruzamento dos dois eixos estruturantes da linguagem, um sujeito que cria novos sentidos dentro dos limites do discurso.

Conclusões acerca do primeiro capítulo

Em nossa procura pela *autoria escolar* dissemos muito, mas acabamos deixando muito por dizer. Observando as categorias de análise que propusemos, percebemos que elas ainda não dão conta de acrescentar algo aos discursos já estão estabelecidos acerca da autoria na escola. Isso porque nossa atenção esteve voltada sobretudo à escrita, e pouco nos demos à percepção de que por deve ser o autor um bom leitor, pois que sua escrita, em última instância, não pode ser a escrita de outra coisa senão das leituras que

se fazem. A produção textual escolar que analisamos de certa forma revela isso. A escrita daquela aluna só foi possível à medida que suas leituras se manifestaram. No momento em que seu repertório de leituras chegou a seu limite, a própria escrita se exauriu.

Com isso, precisamos avançar, e investigar de que maneira a leitura é também parte do processo de escrita.

2. Como lemos a leitura?

"Tudo o que não invento é falso"[49].

É com esta epígrafe que Manoel de Barros nos recepciona em suas "Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros". De supetão, um arroubo poético só nos dá o tempo de esboçar um sorriso. A frase curta, aparentemente despretensiosa, guarda um gracejo enigmático, que mantém a simplicidade e a ordem direta, mas ao mesmo tempo as subverte, criando um sistema lógico complexo que nos abre uma fresta rápida para o lírico e o subjetivo. Ao terminar de lê-la para si, o eco da frase permanece na mente do leitor, como uma voz oculta. "Será que eu a li corretamente? Troquei as palavras por descuido?". À segunda vista, percebemos que não. As palavras estão todas ali. Palavras das mais comuns, organizadas de maneira completamente original.

A singularidade deste verso é aguda. O modo como arrebata, afeta o leitor, e lhe obriga a repetidas leituras, como se somente à primeira vista fosse possível compreendê-lo verdadeiramente, é talvez uma vantagem para o percurso que faremos a seguir. Este verso nos obriga a analisá-lo e interpretá-lo, numa tentativa de recompor ou ao menos compreender o que há de tão cativante nessa aparentemente simples reunião de palavras. Assim, analisaremos este verso de duas maneiras: a primeira, uma análise que privilegia certa expressão lógica; a segunda, uma tentativa de aprofundamento no que há de subjetivo na própria linguagem.

1) Análise lógica

[49] BARROS. As memórias inventadas de Manoel de Barros.

Para esta primeira etapa de análise necessitaremos de alguns esquemas, cujo objetivo é compreender a lógica das relações entre os componentes lexicais da frase. Todavia, uma atividade ainda mais primária será recorrer ao dicionário para a conceptualização de duas palavras: "invento" e "falso". Vejamos:

a) A palavra "invento" corresponde ao verbo "inventar" conjugado na 1ª pessoa do singular, portanto teremos a definição a seguir:
"**Inventar**, v.t. Idear; criar na imaginação; ser o primeiro a ter a ideia de; urdir; tramar; inaugurar; contar falsamente; achar; (jur.) achar coisa alheia perdida";
b) Já a palavra "falso" trata-se de um adjetivo:
"**Falso**, adj. Contrário à realidade; em que há mentira, dolo, fingimento e dissimulação; desleal; infundado; errado; inexato; falsificado; adulterado; (V. Dicotomia, Elipse, Moeda, Sambaqui, Terminação e Topázio); em __: em vão, errando o passo ou a pancada; sem firmeza".[50]

Na consulta realizada, percebemos que as palavras "invento" e "falso" pertencem a campos semânticos que se perpassam, e essa correspondência tem maior densidade quando observamos em sua definição as palavras imaginação e realidade, e as relacionamos em um par antonímico. Orbitando sobre este par, as palavras escolhidas pelo poeta ("invento" e "falso") cimentam-se em uma nova relação, e atraem-se como os polos negativo e positivo de dois imãs. Isto é, a palavra "invento" contém o sentido de "imaginação" de modo positivo; Já a palavra "falso" contém o sentido de "realidade" de modo negativo. Uma pela negatividade, outra pela positividade, a partir de uma relação antonímica em seus campos semânticos, ambas vão construir uma relação sinonímica: "Inventar: contar falsamente".

Apesar desse procedimento de compreensão dos sentidos ser automático entre os falantes de nossa língua, os subníveis de sentido não são conscientemente evidentes, como se pode notar. Aproveitando-se de nossa distração, Manoel de Barros explora as relações sinonímicas e antonímicas entre as palavras, e acrescenta em dificuldade interpretativa ao usar a palavra "não", cuja carga semântica é essencialmente negativa. Assim, podemos ilustrar esse pensamento atribuindo a cada palavra da sentença cargas polares:

[50] FERREIRA, 1973.

Tudo (+)	o que (Ø)	não (-)	invento (+ ou -)	é falso. (-)

Nesse esquema, sugiro polaridades inclusive para as palavras com que ainda não havíamos lidado. À palavra “tudo”, por exemplo, atribui o sinal de positivo, tendo em vista que ela possui um negativo, o antônimo: “nada”. Já o pronome relativo “o que”, levando em conta que seu alto grau de abstração o faz tomar a carga da palavra ou expressão a que se relaciona, sugiro classificá-lo como uma palavra de polaridade neutra. Ao verbo “ser”, por sua vez, atribui uma carga positiva, a qual, devido a sua função sintática (verbo de ligação, que indica uma característica do sujeito “Tudo o que não invento”), soma-se à carga negativa de “falso” e se torna também negativa.

Tendo essa “equação das polaridades” em mãos, podemos torná-la predominantemente positiva e visualizar o efeito:

Tudo (+)	o que (Ø)	[sim] (+)	invento (+)	é verdadeiro. (+)

Dessa maneira, estabelecemos uma relação lógica simples: “Se tudo o que não invento é falso, então tudo o que invento é verdadeiro”. Até aqui não encontramos nenhum problema, e o leitor talvez considere desnecessárias as operações que fizemos até o momento. Porém, vejamos uma mais:

Nada (-)	o que (Ø)	[sim] (+)	invento (-)	é verdadeiro. (+)

Nesta proposição, invertemos todas as polaridades da frase original. Em Matemática seria o equivalente a multiplicar por (-1). Porém, o que obtemos em nível de sentido é uma informação completamente nova, que expressa a negação do verso de Manoel de Barros. De acordo com o dicionário, esta última seria a frase mais correta em relação ao significado do verbo “inventar”. Trata-se, portanto, de um sentido mais prosaico, mais corriqueiro, esperado. O que estamos sugerindo é que em nossa primeira leitura chegamos preparados para receber este sentido prosaico e, para um leitor de

“olhos rápidos”, que consegue prever as possibilidades de sentido apenas pela mancha do texto, a simplicidade estrutural corrobora com suas expectativas. Mas o que faz Manoel é nos dar o oposto ao que esperávamos. Ele rompe com nossas expectativas e nos oferece algo novo.

A própria Literatura permite-nos uma via para tentar compreender essa novidade. Em “Autopsicografia”, Fernando Pessoa lida diretamente com uma relação semelhante àquela entre “imaginação” e “realidade”. No caso do poeta português, trata-se de “fingimento” e “verdade”, como não podemos perder a oportunidade de reler a seguir:

“Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.”[51]

Em seu poema, Pessoa desdobra a “dor” em ao menos quatro dores diferentes: 1) a dor fingida pelo poeta; 2) a dor sentida pelo poeta; 3) a dor lida pelo leitor; 4) a dor não sentida pelo leitor. Com isso entretém nossa razão, confunde a lógica mais óbvia, e cria profundidade para um tema que também é caro a Manoel de Barros: a composição da poesia.

Como se nota pelo título do livro que encerra esta epígrafe e por vários dos textos ali contidos, a poesia de Manoel de Barros é obtida como uma espécie de dejeto do processo de (de)composição poética, como no poema em prosa “Latas”, cujo trecho inicial reproduzo a seguir:

[51] PESSOA, 1980.

> “Estas latas têm que perder, por primeiro, todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu. Segundamente, elas têm que adoecer na terra. Adoecer de ferrugem e casca. Finalmente, só depois de trinta e quatro anos elas merecerão ser de chão. Esse desmanche em natureza é doloroso e necessário se elas quiserem fazer parte da sociedade dos vermes. Depois desse desmanche em natureza, as latas podem até namorar com as borboletas. (...)” (BARROS, XXXX)

Ao nos revelar a maneira como faz versos, decompondo frase a frase os “ranços” de sentidos óbvios, induzindo o leitor a se questionar e tentar entender essa maneira poética de olhar para coisas comuns, Manoel consegue atingir um grau elevado de subjetividade, que procura se mostrar à medida que se despe de tudo que não seja singular. Isso também ocorre em nossa epígrafe. Não é à toa que atribuímos uma carga polar variável à palavra “invento”. Quando se coloca ali, na primeira pessoa do singular, nesse *eu* da língua, Manoel exclui a verdade de todos os outros atos de invenção que não tenham sido praticados por ele próprio, e a toma para si. Trata-se de se constituir uma diátese da escrita, em que somente essa subjetividade poética possui a verdade, que é a verdade que a afeta no processo. E, então, o efeito da leitura se assemelha àquele de Fernando Pessoa: o poeta é um fingidor, que finge ter uma capacidade criativa quase divina. Todavia, ao dizer algo que logicamente se invalida, ele automaticamente se despe dessa suposta onipotência. Dizendo sempre o contrário do que quis dizer, independente dos valores que se atribuam à sua leitura, a poesia passa a estar onde não está e, assim, em toda parte.

2) *Novas camadas de sentido*

Continuando a análise que se iniciou, pretendemos realizar uma observação da linguagem poética segundo o olhar das teorias da linguagem emergentes das leituras que Jacques Lacan faz da obra de Freud, isto é, que veem o “inconsciente” como um manancial da linguagem e do pensamento e, a partir disso, procurar identifica que é essa leitura que afeta o leitor.

Contudo, acessar Freud ou Lacan é tarefa complicada. Para cumpri-la teremos que recolher os fragmentos daquilo que já possuímos e procurar neles onde eles não

estão. Quero dizer, proponho que revejamos as frases que produzimos em nossa análise anterior:

Original: **Tudo o que não invento é falso.**
Frase 1: **Tudo o que invento é verdadeiro.**
Frase 2: **Nada que invento é verdadeiro.**

Nossa tentativa de analisar e interpretar esse verso é uma busca pelos mecanismos que levam o leitor a se afetar pelo processo de leitura, mobilizando estruturas da linguagem e, dessa maneira, constituindo-se como sujeito. Em todas as operações que realizamos para chegar às frases 1 e 2 houve um trabalho metalinguístico, em que procuramos operar substituições sobre um eixo paradigmático: "tudo" por "nada", "não" por "sim", "falso" por "verdadeiro". Nesse eixo, o conteúdo de cada sintagma pode ser alterado para quaisquer outros conteúdos desde que isso não implique em prejuízo para a estrutura sintagmática. Consideremos o esquema a seguir:

Tudo	**o que**	**não invento**	**é falso.**
Nada		Invento	é verdadeiro.
Qualquer coisa		Crio	é fingimento.
Coisa nenhuma		não crio	é fóssil.

Em uma escrita em linhas, da esquerda para a direita como a nossa, o eixo paradigmático geralmente é representado como uma coluna, numa seleção vertical. Assim, o sintagma "tudo" pode ser substituído por "nada", "qualquer coisa", "coisa nenhuma" (com as devidas alterações no pronome relativo, que varia entre "o que" e "que") sem prejuízos. Todavia, esse conceito não se aplica apenas à escrita do Português, trata-se, na verdade, de uma estrutura abstrata que opera no nível da linguagem e, portanto, está presente em todas as línguas.

Ao tratar das afasias, Jakobson distingue duas funções elementares da linguagem: a "função metafórica" e a "função metonímica".[52] Segundo ele, o pensamento humano estrutura-se sobre essas funções e todo produto linguageiro é produto de operações metafóricas e metonímicas, ou seja, nosso pensamento procede

[52] Inserir citação.

sempre de dois modos: substituindo e transportando. Quando dizemos, por exemplo, "O Amor é fogo que arde sem se ver", estamos substituindo o nome "Amor" por "fogo que arde sem se ver": esta é uma operação metafórica; Mas se dissermos: "O bonde passa cheio de pernas: pernas brancas pretas amarelas", estamos transportando todas as características humanas – como andar de bonde – para as pernas dissociadas do resto do corpo, e com isso conseguimos representar integralmente o próprio ser humano, trata-se de uma operação predominantemente metonímica. Apesar das aparências, é importante lembrar que o conceito de metáfora e metonímia enquanto funções da linguagem não se restringe à ideia de metáfora e metonímia enquanto figuras de linguagem, pelo contrário, todas as figuras de linguagem seriam derivadas das funções metafórica e metonímica.

Se, por um lado, a ciência, à medida que divide, classifica, distribui hierarquicamente, analisa e interpreta, é metonímica por excelência, em contrapartida temos a poesia, criando sinestesias e polissemias, sobrepondo os sentidos físicos (externos), aos sentidos da linguagem (internos) e vice-versa, nas palavras de Ezra Pound, "Literatura é linguagem carregada de significado", ou ainda, "Literatura é novidade que PERMANECE novidade".[53] Posteriormente, ele irá falar de uma "saturação da linguagem", que se entenderia pela linguagem carregada de significado "até o máximo possível". Assim, a poesia, a linguagem literária, é a expressão máxima da metáfora.

O leitor que se afeta pelo processo de leitura é, dessa maneira, um leitor ativo, que está sempre operando no cruzamento dos dois eixos estruturantes da linguagem. Sua leitura é, antes de mais nada, uma busca pelo sentido, a qual também depende de um controle da deriva para que se mantenha aderente ao texto.

Por fortuita coincidência ou não, Ezra Pound aproxima sua ideia de literatura à ideia de "concentração de linguagem", seguindo a descoberta de Basil Bunting, que consultou num dicionário alemão-italiano: "Dichten = condensare (...) 'Dichten' é o verbo alemão correspondente ao substantivo 'Dichtung', que significa 'poesia' e o lexicógrafo traduziu-o pelo verbo italiano que significa 'condensar'".[54] Portanto, por "expressão máxima da metáfora" podemos ler "poesia" ou "linguagem condensada".

Quando temos à nossa frente um exemplo de linguagem condensada, como "Tudo o que não invento é falso", recorremos a todo nosso saber inconsciente da

[53] POUND, 1997. p. 32-3.
[54] Idem, p. 40.

linguagem para compreendê-lo. Entretanto, a compreensão de uma peça de linguagem condensada não pode se dar em sua superfície. Em sua ciência em construção, Freud se nega terminantemente a assumir os sentidos superficiais ao analisar os sonhos. Veremos posteriormente, em Lacan, que essa sua recusa aos sentidos óbvios é uma perspectiva de concepção da linguagem, compreendida como estrutura inconsciente do pensamento. Lacan vai resumir da seguinte maneira os conceitos freudianos de "deslocamento" e "condensação":

> *A* Verdichtung*, condensação, é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora, e cujo nome, por condensar em si mesmo a* Dichtung*, indica a conaturalidade desse mecanismo com a poesia, a ponto de envolver a função propriamente tradicional desta.*
>
> *A* Verschiebung *ou deslocamento é, mais próxima do termo alemão, o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como o meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura.*[55] (LACAN, XXXX)

Mais uma vez temos que nos haver com a epígrafe de Manoel de Barros. Ao ler inconscientemente "Nada que invento é verdadeiro" transportamos, ou melhor, deslocamos ao verso original essa nova camada de sentido, que a ele se relaciona pelo fato de que o verso original se estabelece como oposição a este sentido mais prosaico, o que eles têm em comum é o tema. Assim, reconhecemos no verso de Manoel um lado subversivo, que mantém o objeto ou tema, mas estabelece uma regra diversa para a formulação desse enunciado, repelindo o senso comum que determina que "inventar é contar falsamente". O leitor ativo, que se afeta pelo processo de leitura e procurar o controle da deriva é aquele que busca os sentidos naquilo que não está presente, naquilo cuja ausência se torna tanto mais significativa.

Em nossa "análise lógica", usamos o tempo todo as ideias de condensação e deslocamento. Ao passo que operava substituições no eixo paradigmático ou metafórico, condensávamos sentidos em um significante. Ao mesmo tempo, novos significantes eram produzidos *in absentia*, em ausência. Os sentidos desses significantes (frases 1 e 2) acabaram deslocando-se em direção ao significante original, dessa

[55] LACAN, p. 512.

maneira somando-se a ele, e criando uma polissemia, ou melhor um novo nível de condensação.

Ainda que se refira à poesia, Lacan não estabelece ligações diretas entre a escrita literária e a linguagem. Quem o faz, apoiando-se tanto na psicanálise quanto na filosofia é Jacques Rancière. Em seu livro "Inconsciente Estético", ele procura rastrear os elos entre o "pensamento estético" e o "inconsciente psicanalítico". Para compreender sua relevância nos estudos da linguagem, é interessante cotejarmos uma passagem de Lacan que se assemelha inclusive estruturalmente a uma passagem sua:

> *O que cumpre dizer é: eu não sou lá onde sou joguete de meu pensamento; penso naquilo que sou lá onde não penso pensar.*[56] (LACAN, 1998)

> *(...) existe pensamento que não pensa, pensamento operando não apenas no elemento estranho do não-pensamento, mas na própria forma do não-pensamento. Inversamente, existe não-pensamento que habita o pensamento e lhe dá uma potência específica. Esse não-pensamento não é só uma forma de ausência do pensamento, é uma presença eficaz de seu oposto. Há, portanto, sob um ou outro aspecto, uma identidade entre o pensamento e o não-pensamento.*[57] (RANCIÈRE, 2012)

O excerto de Lacan, ainda que seja mais direto, e talvez por esse mesmo motivo, acaba sendo mais complexo, mas a explicação de Rancière talvez possa nos ajudar. Tentemos um esquema grosseiro:

Lacan	**Rancière**
"eu não sou lá onde sou joguete de meu pensamento"	"Esse não-pensamento não é só uma forma de ausência do pensamento, é uma presença eficaz de seu oposto. Há, portanto, sob um ou outro aspecto, uma identidade entre o pensamento e o não-pensamento"

[56] LACAN, 1998. p. 518.
[57] RANCIÈRE, 2012. p. 34.

“penso naquilo que sou lá onde não penso pensar”	“existe pensamento que não pensa, pensamento operando não apenas no elemento estranho do não-pensamento, mas na própria forma do não-pensamento. Inversamente, existe não-pensamento que habita o pensamento e lhe dá uma potência específica”

É possível que, ao cotejá-los, seja mais simples conceber o que ambos querem dizer: o inconsciente e o consciente coactam-se ininterruptamente em nossos pensamentos. Contudo, por ser o inconsciente muito mais produtivo do que o consciente, este acaba sendo potencializado por aquele, de modo que onde haja o pensamento ele estará permeado pelo não-pensamento e vice-versa. O elo entre o pensamento e o não-pensamento é o $ (sujeito barrado), a “identidade” que a todo momento procura se estabelecer em um jogo de presença ausente e ausência presente.

Dessa forma, a análise que fizemos do verso de Manoel de Barros não seria porventura uma análise da própria leitura que fizemos sobre esse verso? Talvez sim, porque em todo este percurso ainda procuramos recuperar a primeira leitura, aquela que nos fez sorrir em não-pensamento. Porém, enquanto a procuramos, ela toma forma de escrita, vai preenchendo as lacunas de sentido, ganhando corpo e materialidade. Assim, a leitura para a ser também uma escrita, uma inscrição de nossa subjetividade nessa leitura.

Como se nota, essa concepção de leitura como de escrita é também a concepção de identidade, fundada no embate entre o sujeito e seu outro. Esse outro pode ser o leitor, o Outro, e até uma lata que se decompõe no quintal. O que importa na condensação da linguagem é quanto do sujeito e quanto do outro vão se sobrepor para criar potência expressiva. Rancière conclui que a escrita é “a palavra que ao mesmo tempo fala e se cala, que sabe e não sabe o que diz”, e ela pode estar presente em tudo:

> *Tudo é rastro, vestígio ou fóssil. Toda forma sensível, desde a pedra ou a concha, é falante. Cada uma traz consigo, inscritas em estrias e volutas, as marcas de sua história e os signos de sua destinação. A escrita literária se*

estabelece, assim, como decifração e reescrita dos signos de história escritos nas coisas.[58] (RANCIÈRE, 2012)

Em outro momento, ele vai lembrar que, após Freud, "não existe o insignificante", e o que podemos ler nessa frase é que, "após Lacan, o que existe é o significante". E, para ilustrar esses pensamentos, podemos colher versos do poema "O apanhador de desperdícios", do mesmo livro de Manoel de Barros: "Uso a palavra para compor meus silêncios/ (...) Dou respeito às coisas desimportantes/ e aos seres desimportantes/ (...) Sou um apanhador de desperdícios:/ Amo os restos/ como as boas moscas. (...)".

Dentro da ideia de escrita "como decifração e reescrita dos signos de história escritos nas coisas" punge uma ideia de leitura. Assim como, para Lacan,[59] "(...) o ser coloca para o sujeito 'lá onde ele estava antes que o sujeito viesse ao mundo' (essa subordinada é a própria frase de que se serve Freud ao explicar o complexo de Édipo ao Pequeno Hans)", o texto é ser da linguagem, e lê-lo é inscrever-se na linguagem. A leitura que concebemos como ativo é, portanto, a leitura que, assim como aquele escrita que víamos, funciona numa diátese média.

*2.1.*A leitura na escola

No primeiro capítulo iniciamos nossa busca por aquilo que chamamos a *autoria escolar*. No trajeto, levantamos alguns posicionamentos a respeito da autoria na escola, revistando parte da bibliografia brasileira acerca desse tema e procurando relacioná-la com os trabalhos de Foucault e Barthes, principalmente. Assim, a partir dessas leituras, pudemos elencar três asserções que tentam resumir alguns aspectos da *autoria escolar* que queremos delimitar: a) *quando lidamos com os textos produzidos por um aluno, não podemos falar em "autoria" no mesmo sentido que se fala em autor de uma obra, precisamos nos referir a um objeto específico da instituição escolar, portanto à autoria escolar*; b) *o autor escolar é aquele que, ao produzir textos, é afetado pelo processo de escrita*; c) *na autoria escolar, o efeito de novidade surge quando o aluno, ao escrever,*

[58] RANCIÈRE, 2012. p. 35.
[59] LACAN, 1998. p. 524:.

torna-se sujeito de linguagem. Então, fizemos a leitura de uma produção textual desdobrando essas asserções em categorias de análise e, por fim, acenamos para o fato de que não se pode falar em escrita como algo dissociado da leitura. Na verdade, o que pretendíamos afirmar com isso é que não se pode conceber um ensino de escrita que não seja também o ensino da leitura, e não é possível se falar de uma *autoria escolar* sem que se leve em consideração o quanto o processo de escrita é também leitura.

Gostaríamos de saber que esse imbricamento entre leitura e escrita, à primeira vista tão óbvio, fosse realmente objeto da prática no chão das nossas escolas. Infelizmente, isso não ocorre. Um exemplo banalizado da confusão mental por que os educadores passam hoje em dia quando se fala em leitura e escrita é, no ciclo de alfabetização de crianças, fazer-se um uso no mínimo equivocado das categorias propostas por Ferreiro e Teberowsky[60] para indicar supostos níveis de leitura em que o aluno se encontraria. É muito comum, ao perguntarmos para as professoras (porque as mulheres são indiscutivelmente maioria nesse ciclo) como está a leitura de seu aluno do 1º ou 2º Ano e obtermos a seguinte resposta: "Ele está alfabético". Durante os anos em que participamos do "Projeto Desafios", ficou muito claro para nós o quanto esse "erro técnico" é, na verdade, reflexo de uma concepção discursiva escolar que, baseada no exame, tem dificuldades para avaliar a leitura de um aluno em processo de alfabetização e, então, opera uma transposição grosseira de categorias utilizadas para se compreenderem as hipóteses de escrita para fins de se qualificar em níveis a leitura. Nem precisamos falar de quanto, nesse contexto, o código escrito é privilegiado, ao passo que, à oralidade resta muito pouco.

O exemplo talvez possa parecer contraditório, mas não é. Seria um erro acreditar que aquela resposta pressupõe que escrita e leitura são atos intrincados entre si. O que há, como dissemos, é uma preponderância do exame. Se extrapolarmos o ciclo de alfabetização e passarmos a todo o período de escolarização, chegamos a um patamar ainda mais complexo da leitura na escola: Como avaliar se um aluno compreende o que lê? Como saber de que maneira ele interpretou o texto? Como compreender que sentidos e que outras leituras aquele texto lhe evocou particularmente? Em geral, isso se faz com provas escritas. É preciso lembrar, "O saber-ler pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e

[60] A psicogênese da escrita. Inserir citação.

sem termo".[61] Havíamos mencionado Foucault, que falava de um "poder da escrita". Esse poder envolve a capacidade de fixar formas e torná-las passíveis de exame.

Zilberman (1988)[62] procura recuperar uma história da leitura na escola e, nesse esforço, conclui que a "democratização do saber", que se dá a partir do século XVIII, mediante os avanços no sentido de democratizar o ensino, leva a uma "literatura popular de cultura massificada":

> *Sem perder sua popularidade, a literatura descobre novas vias de propagação entre seu público, gerando a chamada "leituromania", que levou pedagogos da época a campanhas de esclarecimento e alerta contra os perigos da leitura em excesso. Igualmente é resultado do período a noção de uma leitura de índole especial, mais adequada, porque mais pragmática e objetiva: aquela que se destinasse às obras úteis, de caráter informativo ou evangélico, que conduzissem à meditação ou à aprendizagem, impedindo o escapismo e a fantasia.* (p.13)

O trabalho de Zilberman e de outros pesquisadores desde a década de 80 do século passado mostra que não é de hoje que, em nosso país, falam-se em propostas de ressignificar o trabalho com a leitura na escola. A problemática que esses estudiosos nos trazem há mais de três décadas só tem se agravado durante esse período. Na escola, a leitura cada vez mais ganha tons de utilitarismo. Aliás, a própria escola se localiza aí. Quantas vezes não somos questionados pelos alunos: "Por que eu preciso aprender isso?", e quantos professores ainda respondem: "Porque você vai precisar saber isso quando se formar". Trata-se, como bem coloca Zilberman, de uma "sala de espera da engrenagem burguesa".[63] Recordemos de Arendt, quando ela discute "A crise na educação", e verifica que a escola, que deveria ser o lugar onde se vive o presente tendo em vista o passado, acaba se tornando o lugar de um futuro inatingível. Ao responder daquela maneira, o professor não só invalida o trabalho, a experiência presente em detrimento de uma experiência futura que pode não se concretizar (e o aluno bem sabe disso), mas também ignora todo o passado daquela disciplina, que a levou a eleger determinado objeto de discurso para objeto de estudo.

---

[61] O rumor da Língua, p. 33.
[62] Leitura em crise na escola.
[63] Leitura em crise na escola, p. 22.

Nesta medida, escola e leitura, na sua reunião fraterna, que persiste por mais de dois séculos, podem conter significados opostos, sendo que a ênfase num deles depende, muitas vezes, da orientação geral da política pedagógica. Pode representar tão-somente a afirmação do "mito da alfabetização" (literacy mith), quando recai na valorização da leitura – e sua consequência: a aquisição de saber – como fiadora do sucesso profissional. (p.14-5)

Quando fala dessa "reunião fraterna", Zilberman trata de um paradoxo da leitura na escola: ao mesmo tempo que pode exercer uma função de controle e de assujeitamento dos alunos ao discurso da exclusão, que pressupõe o ensino de uma leitura utilitarista, ainda assim, a leitura enquanto objeto de ensino escolar possibilita o acesso a toda uma cultura escrita, que está para além dos muros da escola. A escola deve ser, então, o lugar em que se aprende a ler, e uma vez aprendido, não há como reverter o processo.

Há uma fala de Barthes que parece complementar a perspectiva de Zilberman. Para ele, o mito tem o princípio de "transformar a história em natureza" e exerce a função de "transformar o sentido em forma". Vejamos o que ele diz:

Na realidade aquilo que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é o fato de ele não ver no mito um sistema semiológico, mas sim um sistema indutivo: onde existe apenas uma equivalência, ele vê uma espécie de processo casual: o significante e o significado mantêm, para ele, relações naturais. Pode-se exprimir essa confusão de um outro modo: todo sistema semiológico é um sistema de valores; ora, o consumidor do mito considera a significação como um sistema de fatos: o mito é lido como um sistema factual, ao passo que é apenas um sistema semiológico. (p. 223)

Voltemos ao "Autor mítico" de que falamos anteriormente. Esse mito do autor como aquele que precede a linguagem é também o mito da literatura como algo que está fora dela e, na escola, acaba criando toda uma mitologia, da qual faz parte a defesa da leitura utilitarista. Assim, os textos que se oferecem aos alunos são portadores desses mitos, clássicos intransponíveis, sua presença diz mais que suas palavras: "este texto não é para quem não sabe ler", e saber ler significa se submeter a determinadas regras de apreciação dessa "alta literatura", as quais foram determinadas pela Crítica. Para quê perder tempo desbravando o bojador com as naus de Camões, se isso não será útil para

o futuro emprego? Este é um argumento que corrobora com a literatura útil. O mito escolar fabrica um sucesso profissional como decorrência factual do sucesso escolar.

Geraldi[64] também aponta para os perigos da entrada do texto na sala de aula como algo que vem de fora para dentro, de cima para baixo, numa legitimação autoritária dessa relação. Esse texto, que não diz respeito aos alunos sequer se ancora em seu presente, não é coerente com seu processo, é uma leitura sem escrita. Em sua concepção, a única maneira de o texto entrar na sala de aula sem se legitimar sobre o autoritarismo é estando ele dentro do processo de produção da escrita:

> *Ora, estes [autores], para produzirem, precisam voltar-se para a própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E, ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam essas experiências, suas vidas. (...) É neste sentido que a leitura incide sobre "o que se tem a dizer", porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.* (p. 170-1)

Enfim, temos sido até redundantes em afirmar que a leitura e a escrita são parte do mesmo processo, e a escola deve considerá-las dessa maneira. Na busca por uma autoria escolar, como poderá o aluno se tornar sujeito de linguagem se ele não for leitor? Lembremos da análise que fizemos na capítulo anterior: de onde vem o efeito de novidade naquela produção textual escolar se não de um sistema de referências, um repertório de leituras sobre o qual a aluna apoiou a própria escrita?

2.1.1. Alguns dados quantitativos sobre leitura

Veremos mais adiante, que existem várias perspectivas para se lidar com a leitura. Na escola, como vimos, talvez em razão dessa diversidade de perspectivas, talvez porque, em determinado momento, todas se fundam num único ato de ler, uma das grandes dificuldades é avaliar a leitura. De toda forma, nós nos propusemos a construir um exame que nos indicasse como se dá a compreensão e a interpretação de

[64] Portos de passagem, p. 169-70.

textos, o que nos daria indícios de quais recursos de leitura os alunos dispõem para exercitarem verdadeiramente aquilo que passamos a chamar de *autoria escolar*.

A seguir, apresentaremos o texto usado para a elaboração do teste de leitura baseado no conto "O homem que botou um ovo" e, então, faremos uma análise dos resultados, questão a questão, da aplicação desse teste junto às turmas do 3º, 4º e 5º Anos da Escola de Aplicação da USP no mês de setembro de 2014.

I - Texto

O homem que botou um ovo

Havia um homem casado com uma mulher que muito se gabava de saber guardar segredo. "Minha boca é um túmulo lacrado a sete chaves, a sete palmos debaixo do chão", repetia ela para quem quisesse ouvir, e completava: "Essa mulherada por aí têm a boca mais aberta que jacaré almoçando". E tanto dizia isso, que o marido resolveu fazer um teste pra saber se ela era mesmo um exemplo de discrição.

Certo dia, o homem achou um ovo grandalhão. Era um ovo de ema, que é bem maior que um ovo de galinha ou pata. E, com esse ovo na mão, ele arquitetou um plano pra colocar a virtude da esposa à prova.

Na hora de dormir, o marido escondeu o ovo de ema entre os lençóis e esperou a mulher dormir. Lá pelas tantas da madrugada, ele ficou de cócoras na cama, começou a bater os braços nas pernas, como um galo quando canta, e gritar assim: "Cococó...". A mulher deu um pulo, assustada, e quando olhou para o lado, viu o marido segurando um ovo enorme nas mãos.

- O que é isso, homem? Que troço é esse na sua mão?!

- Isso é... Isso é... Bem...

- Desembucha, homem! Fala duma vez!

- Você jura pela sua mãe mortinha no caixão que não conta pra ninguém?

- Claro! Minha boca é um túmulo lacrado a sete chaves, a sete palmos debaixo do chão...

- Olha lá, mulher... Se você contar pra alguém, vai comer ovo no café da manhã, no almoço e na janta, pro resto da vida.

- Não conto. Já disse! - respondeu a esposa quase morrendo de curiosidade.

- Então tá! – disse o homem segurando o ovo – Fui eu que botei. Fui eu que botei o ovo.

A mulher ficou boquiaberta e, vendo o ovo ali na frente, um ovão daqueles nas mãos de seu marido, nem sequer desconfiou que **estava sendo lograda**.

Na manhã seguinte, o homem foi trabalhar e deixou a mulher em casa, fazendo seus afazeres. Mas foi só ele dobrar a esquina que a esposa sentiu uma **coceirinha na língua** e uma **falinha subindo a garganta**. Não deu outra, ela correu para a casa da vizinha e começou:

- Amiga, você sabe guardar segredo?...

- Pois sim, vizinha...

E a mulher foi contando tudo o que acontecera, mas pediu segredo perpétuo à vizinha. A vizinha até prometeu não contar nada, mas achou que não seria mal contar

para seu próprio marido. E o marido da vizinha, por sua vez, achou que não seria mal contar para seu melhor amigo. O amigo do marido da vizinha também não viu problema em contar o segredo para sua própria esposa. E a esposa do amigo do marido da vizinha contou pra outra amiga. E assim por diante.

Cada ouvido que ouvia, ouvia como queria, e cada boca que falava, aumentava um pouquinho a história. E o ovo ia mudando de tamanho, de cor e até se multiplicando.

Na volta pra casa, o marido encontrou um compadre seu, que lhe falou:

- Homem, você tá sabendo que tem um sujeito aqui das vizinhanças que botou cem ovos azuis do tamanho de um cachorro? Dizem que o pobre coitado está de mal a pior, com o pé na cova, quase quase batendo as botas...

O homem compreendeu num instante de onde vinha aquela história maluca, e correu pra casa, pra encontrar a mulher. Chegando em casa, espalancou a porta enfurecido, dizendo:

- Mulher! De hoje em diante, é ovo e ovo e ovo de novo!

(Texto adaptado de "O homem que pôs um ovo", In: *Contos tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo. Adaptação: Paulo Chagas Dalcheco).

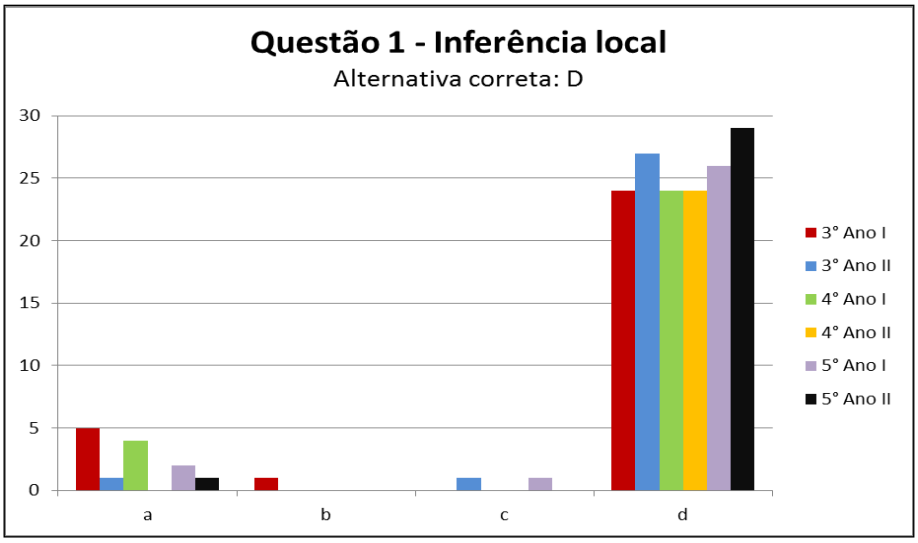
II - Questões

Questão 1

De acordo com o texto, qual é o significado da expressão "*ter a boca mais aberta que jacaré almoçando*"?

a) Abrir bem a boca para morder a comida.
b) Ter uma boca grande e um sorriso bonito.
c) Falar de boca cheia na hora do almoço.
d) Não saber guardar segredos.

Resposta correta: D



Esta questão exige dos alunos a habilidade de uma leitura inferencial local, isto é, quando o leitor consegue depreender, pelo contexto, os significados de uma palavra ou expressão.

A maioria dos alunos conseguiu resolver esta questão corretamente. No entanto, há um número relevante de alunos que escolheram a alternativa distratora A, sobretudo nas turmas do 3º Ano I e do 4º Ano I. Essa alternativa é aquela que mais adere ao sentido literal da expressão "ter a boca mais aberta que jacaré almoçando", o que revela que os alunos que a escolheram fizeram uma leitura fragmentária, que não estabelece referências, nem relações dentro de um segmento de texto.

Essa questão também pode indicar aspectos procedimentais necessários para a realização de um teste como o nosso. Para responder corretamente à pergunta: a) o aluno deve ter feito uma primeira leitura interpretativa, no mínimo compreensiva; b) caso a primeira leitura não tenha sido suficiente para a compreensão do texto, o aluno deve retornar ao trecho solicitado pela questão e lê-lo novamente. Os alunos que se ativeram ao sentido literal, além não terem feito uma primeira leitura compreensiva, possivelmente não releram o trecho solicitado, ou se o releram, ainda assim não conseguiram compreendê-lo.

Qualitativamente, podemos observar que os cinco alunos do 3º Ano I que assinalaram a alternativa A nesta questão tiveram um desempenho muito baixo em todo o teste: um aluno acertou cinco questões, um acertou quatro questões, dois alunos acertaram três questões e um aluno acertou apenas uma questão. Trata-se de um índice muito baixo de acertos.

Se observarmos o desempenho dos alunos do 3º Ano I nas demais questões, notamos que os oito alunos que tiveram o pior desempenho erraram ao menos uma das três questões que exigiam habilidades de inferência local (na verdade, a maioria desses alunos errou duas ou todas as três questões).

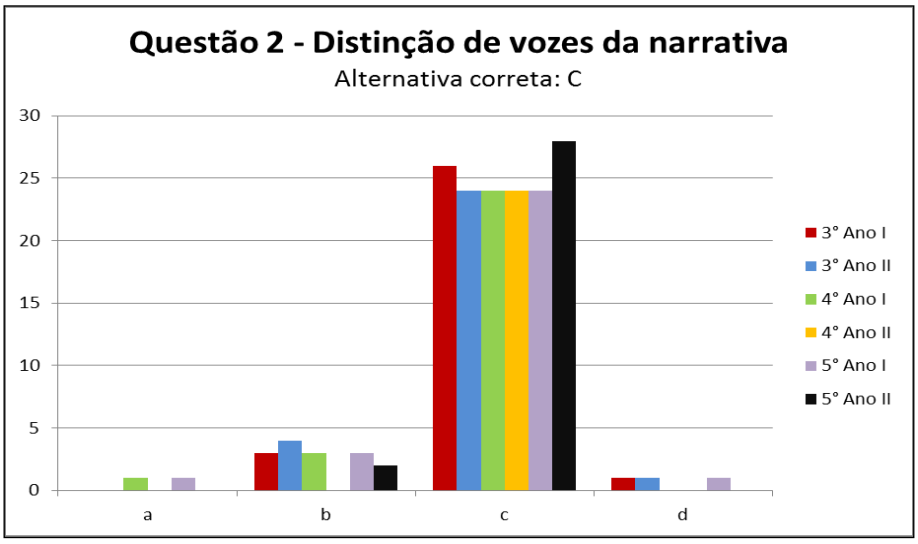
Assim, a escolha da alternativa distratora A mostra que aqueles alunos que não leem realizando inferências locais estão entre os alunos com pior desempenho geral de leitura, e se mantém afastados da elite leitora da turma, os 13 alunos que acertaram de sete a dez questões do teste. Este dado permite-nos afirmar que a leitura inferencial local é condição para que se realize a leitura compreensiva e, portanto, deve ser uma habilidade prevista em currículo.

Questão 2

De quem é a fala abaixo?
"- *Você jura pela sua mãe mortinha no caixão que não conta pra ninguém?*"

a) do narrador
b) da mulher
c) do marido
d) do galo

Resposta correta: C



A maioria dos alunos conseguiu resolver esta questão corretamente. No entanto, há um pequeno número de alunos que escolheram outras alternativas. Entre os três

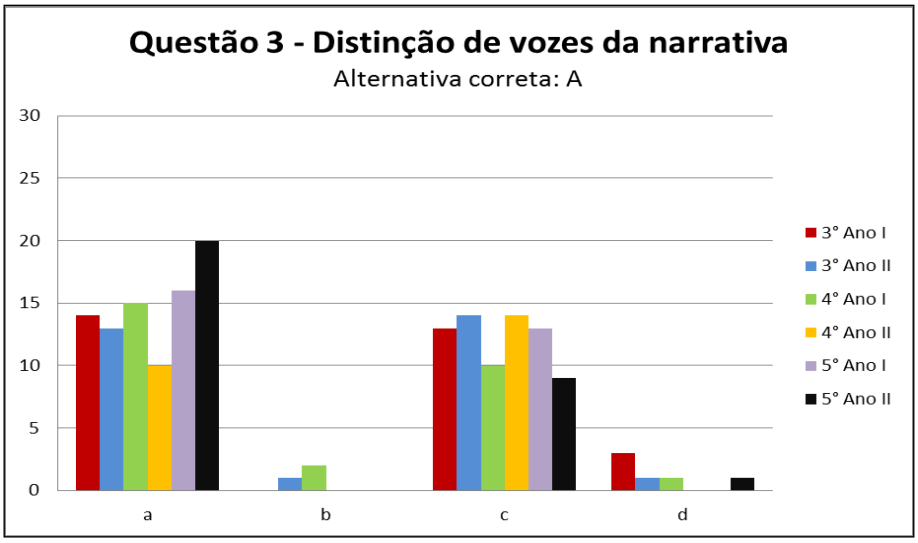
alunos que escolheram a alternativa D, que é absurda, há dois alunos do 3º Ano I e II que tiveram um desempenho mediano no teste (acertaram de cinco a seis questões). Já em relação ao aluno do 5º Ano que assinalou essa alternativa, a professora declarou que se trata de um aluno que domina esses conteúdos, mas que recusou participar da atividade, não leu o texto, nem as questões do teste e assinalou alternativas aleatoriamente.

Há também dois alunos que assinalaram a alternativa A, que diz que o trecho foi falado pelo narrador. Esses alunos provavelmente não compreendem o uso do travessão para indicar a fala de um personagem em discurso direto, e também não são capazes de relacionar personagens a suas falas sem indicações explícitas dos verbos *dicendi* (do tipo: "Fulano falou" ou "disse Cicrano").

Todavia, a alternativa distratora mais escolhida foi a B. Os alunos que assinalaram esta alternativa provavelmente tentaram resolver a questão apenas pela leitura de seu enunciado, sem ter que voltar ao texto. Caso o aluno tenha procedido dessa forma, ele facilmente rastrearia as palavras "mãe mortinha", que indicam o gênero feminino. Sendo a B a única alternativa a conter uma palavra do gênero feminino, sua escolha pode ser sido influenciada por essa leitura apressada que, na verdade, não passa de um procedimento de resolução rápida de questões de alternativas.

Questão 3

De quem é a voz no trecho grifado abaixo? "- *Então tá! – <u>disse o homem segurando o ovo</u> – Fui eu que botei. Fui eu que botei o ovo*" a) do narrador b) da mulher c) do marido d) do galo
Resposta correta: A



Esta talvez seja a questão em que se aborda mais diretamente o problema da distinção de vozes da narrativa. Entre os textos infantis narrativos há muitos e muitos em que algumas falas do narrador são inseridas nas falas dos personagens, divididas por vírgulas ou travessões. Esse recurso, aliás, é comum em toda a literatura narrativa, não só na infantil. Machado de Assis, por exemplo, usa e abusa dessas inserções de falas do narrador nas falas de seus personagens. Isso significa que a capacidade de distinção de vozes intercaladas é fundamental para o desenvolvimento de um leitor competente, que consiga ter pleno acesso à grande literatura.

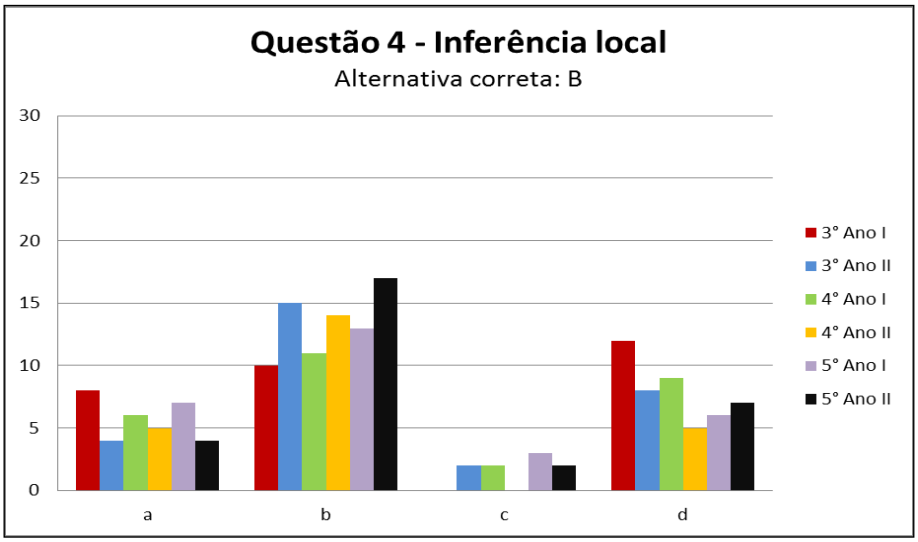
Entre os 180 alunos das seis turmas observadas, apenas nove escolheram as alternativas menos coerentes, B ou D. Tais alternativas são menos coerentes, a primeira porque se trata do gênero feminino, e a palavra “homem” aparece em grande destaque nessa fala; a segunda porque se trata de um animal. Provavelmente, os alunos que escolheram a alternativa D fizeram uma releitura do contexto local onde está o trecho selecionado, mas acabaram aderindo demais ao significante “galo”, que faz parte desse contexto, mas não se liga diretamente à fala do narrador.

A escolha da alternativa C, por outro lado, mostra certa reflexão do aluno. Essa alternativa distratora é bastante coerente, pois apesar do trecho grifado se tratar da fala do narrador, essa fala está inserida na fala do marido. Então, ao supor que essa fala seria do marido, o aluno demonstra ter compreendido parcialmente a intercalação de vozes. Em todas as turmas, percebe-se que há um número bastante alto de alunos que escolheu essa alternativa. Entre os alunos que escolheram esta alternativa, figuram sobretudo aqueles que tiveram o pior desempenho geral em suas turmas, ou seja, um aluno com

baixo desempenho sente dificuldades em compreender trechos de falas intercaladas e inserções da fala do narrador.

Questão 4

De acordo com o texto, qual é o significado da expressão “estava sendo lograda”? a) ouvir um segredo de alguém. b) ser enganada por alguém. c) ser acordada por alguém. d) ficar boquiaberta.
Resposta correta: B



Nesta questão o que está em jogo é a habilidade de inferência local de uma expressão. Todavia, não se trata de uma expressão escolhida aleatoriamente. O verbo “lograr”, no sentido de enganar aparece em diversos textos voltados para o público infantil, por exemplo, alguns contos do próprio Câmara Cascudo, organizados pelo índice “Demônio logrado”. Isso significa que há grande probabilidade de que os alunos não tenham lido esta palavra pela primeira vez.

Em relação às alternativas escolhidas pelos alunos das seis turmas pesquisadas, existe uma tendência muito forte para a escolha dos distratores A e D, mas a única turma em que a incidência de escolha de uma alternativa distratora ultrapassou a incidência de escolha da alternativa correta é a turma do 3º Ano I, em que mais de 1/3 dos alunos assinalou a alternativa D.

A escolha da alternativa D deve-se, provavelmente, a dois motivos: a) procedimental: ao responder à questão, o aluno pode ter voltado ao texto e encontrado a

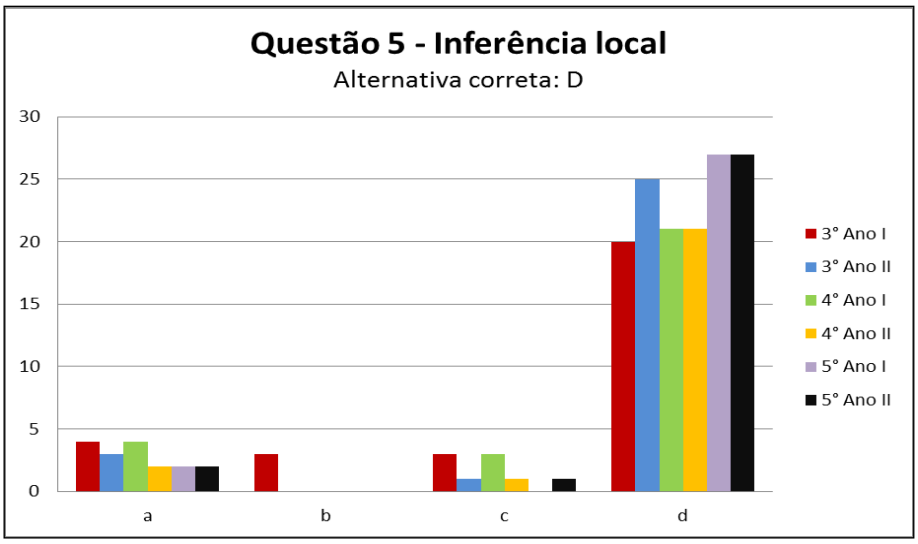
seguinte passagem: “A mulher ficou boquiaberta e, vendo o ovo ali na frente, um ovão daqueles nas mãos de seu marido, nem sequer desconfiou que estava sendo lograda”. Ao perceber que “boquiaberta” e “lograda” são palavras que pertencem a um mesmo período, e estão espacialmente próximas uma da outra, o aluno pode ter concluído que esse dado era suficiente para validar a alternativa D como correta; b) dificuldade de recuperar um tema dado: em linguística semântica, o tema é aquilo que é proposto, é um tópico que será tratado. No caso dessa questão, o tema é a armação do marido para cima da própria esposa, com a tentativa de enganá-la, o qual é enunciado no início do texto. Os alunos que escolheram a alternativa D não mantiveram essa informação na memória, seja porque tiveram dificuldades de leitura e compreensão da passagem em que ela é enunciada, seja porque não consideraram sua importância enquanto motivo dinâmico da narrativa.

Também é muito interessante notar que a turma que apresentou mais dificuldade nesta questão, o 3º Ano I, a maioria dos alunos com o pior desempenho em todo o teste escolheu a alternativa D. Trata-se novamente de um problema de inferência local que reflete na compreensão global de todo o texto.

Se a escolha da alternativa D revela certa coerência dos alunos em suas próprias dificuldades, a escolha da alternativa A revela alunos que fizeram uma escolha baseada na leitura do diálogo imediatamente anterior ao parágrafo em que se encontra a palavra em questão (“lograda”). Nesse diálogo, é possível depreender que o marido revela um segredo a sua mulher, e lhe pede que não o conte a ninguém. Assim, ao escolherem essa alternativa, os alunos devem ter feito uma releitura do contexto em que aparece a palavra “lograda”, mas não retroagiram o suficiente para encontrar sua correspondência com o tema proposto no primeiro parágrafo do texto: o marido queria testar a esposa.

Questão 5

De acordo com o texto, as expressões “*coceirinha na língua*” e “*falinha subindo a garganta*” significam que: a) A mulher tinha alergia a ovo. b) A mulher ficou sozinha sem o marido. c) A mulher pediu ajuda da vizinha. d) A mulher quis contar tudo.
Resposta correta: D



Como se pode notar pela leitura do gráfico, a maioria dos alunos de todas as turmas assinalou a alternativa correta, D. O maior índice de erros, todavia, ficou por conta da turma do 3º Ano I, seguida pelas turmas dos 4º Anos.

Na turma do 3º Ano I houve notável dispersão na escolha dos distratores, não havendo muita diferença no número de alunos que assinalaram as alternativas incorretas A, B e C. Esta turma foi também a única em que alunos assinalaram o distrator B, o que indica que esses alunos procuraram uma resposta no contexto mais imediato do texto, a ideia de que o homem havia ido trabalhar e deixado a mulher sozinha em casa. Este tema localiza-se imediatamente à esquerda, isto é, trata-se do tema anterior mais próximo das expressões destacadas pelas questões.

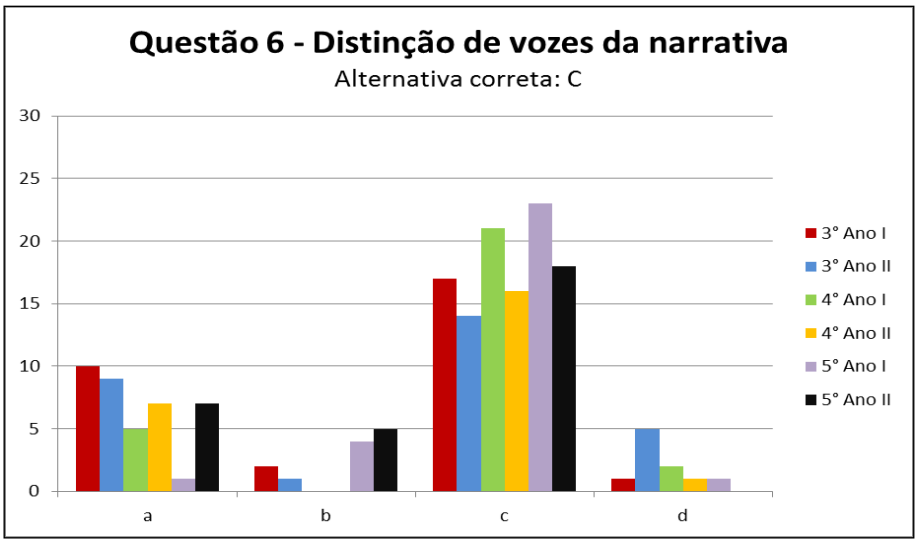
Procedimento muito parecido pode ser notado entre os alunos que escolheram a alternativa C. A mulher só vai até a vizinha depois de ter sentido vontade de lhe contar a história do marido, ou seja, depois de ter sentido a "coceirinha na língua" e a "falinha subindo a garganta". Em ambos os casos trata-se de uma leitura muito explícita, que busca interpretações fáceis, que não procura profundidades semânticas, que enxerga o texto como uma sucessão linear de palavras, as quais, pelo que parecem supor, ligam-se simplesmente por sua posição na linha que vai de esquerda à direita, ou no parágrafo que põe uma linha abaixo da outra.

De qualquer modo, a tendência de erro entre todas as turmas fica por conta do distrator A. Para assinalar conscientemente o distrator A, o aluno deve ter feito uma leitura literal, que ligaria "coceirinha na língua" com a ideia de alergia. A busca pelo sentido mais superficial, não figurado de uma expressão dá indícios de uma leitura dispersiva, em que os fragmentos que são lidos servem apenas como ponto de fuga,

como uma figura que mobiliza o eixo do deslocamento, o eixo metonímico e pede a mobilização de memórias que estão para além do texto lido, o que pode ocasionar uma leitura errada, que atribui ao texto sentidos que lhes são externos.

Questão 6

Na fala "*Amiga, você sabe guardar segredo?...*", a amiga é: a) a esposa do homem que botou o ovo. b) a mulher do personagem principal. c) a vizinha da mulher. d) a amiga do homem que botou o ovo.
Resposta correta: C



Para o aluno responder a esta questão corretamente, precisaria ter, no mínimo, certa intuição do uso dos vocativos. Esse conhecimento, todavia, não opera de forma independente dos demais conhecimentos necessários para uma boa leitura. Ter a intuição de que a palavra "amiga" é, nesta frase, um vocativo, significa saber que a mulher do homem que botou o ovo, isto é, uma personagem principal da história, dirige a palavra a uma amiga, que é sua vizinha. Trata-se, portanto, de saber quem está com a palavra, e a quem essa palavra está sendo dirigida.

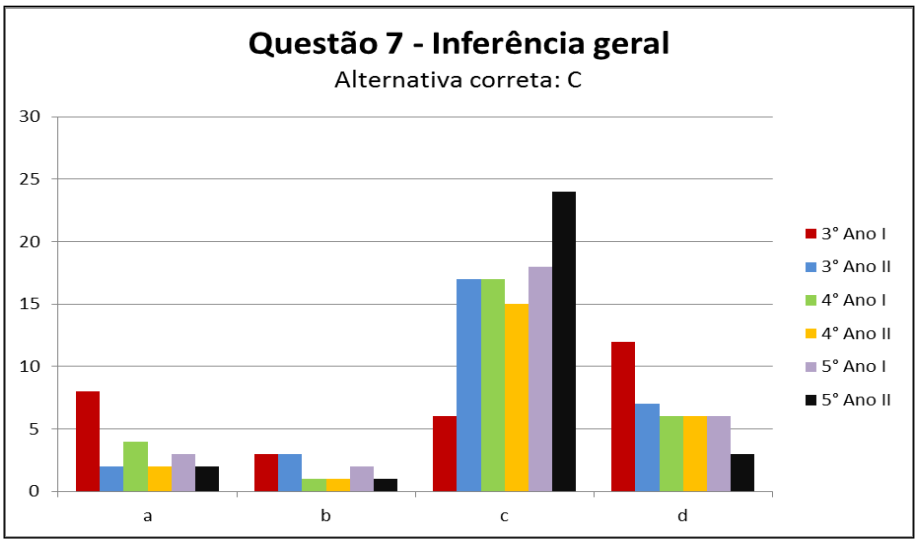
É muito interessante notar que, apesar das alternativas A e B tratarem da mesma personagem, houve uma tendência maior de todas as turmas em escolherem a alternativa distratora A e não a B. Isso provavelmente se deve ao fato da alternativa B mobilizar um conhecimento mais analítico em relação ao texto: saber distinguir os personagens de uma narrativa, observar as relações estabelecidas entre eles e, assim,

distinguir o personagem principal dos demais. Por outro lado, a alternativa A oferece ao aluno um sinônimo menos analítico para "personagem principal": "o homem que botou um ovo". Ora, esse é o próprio título da história, o que faz da alternativa A um distrator muito atraente. Ao assinalarem a alternativa A, os alunos demonstram um procedimento muito comum em todas as salas escolares: responde-se a questões de interpretação de texto sem retornar ao texto em questão. Digo isso porque, se retornarmos ao texto, veremos com clareza que é a esposa do personagem principal quem fala, e se dirige à amiga (Não deu outra, ela correu para a casa da vizinha e começou: // - Amiga, você sabe guardar segredo?...)

De qualquer modo, aqueles que assinalaram as alternativas A ou B ainda apresentaram certa coerência de raciocínio, ao passo que os alunos que escolheram a alternativa D mostram muita dificuldade em acompanhar a alternância de vozes em textos narrativos. Contudo, esta dificuldade, vale a pena repetir, não é um objeto estanque, que possa ser enxergado à parte a todo o processo de leitura, pelo contrário, não distinguir as vozes da narrativa significa não compreender o sentido geral do texto, não compreender as sutilezas de humor, significa não fruir o texto. Por exemplo, entre os cinco alunos do 3º Ano II que assinalaram a alternativa D nesta questão, há três com desempenho médio (acertaram 6 questões) e dois com desempenho muito baixo (acertaram apenas 2 e 3 questões, respectivamente).

Questão 7

O texto diz no primeiro parágrafo que "o marido resolveu fazer um teste...". Ele fez esse teste? Que teste era este? a) Não fez o teste, o marido apenas botou um ovo. b) Não fez o teste, mas contou à mulher que havia achado um ovo de ema. c) Fez o teste, que era um pedido de segredo à sua mulher. d) Fez o teste, que era dizer a ela que ela iria comer ovo para o resto da vida.
Resposta correta: C



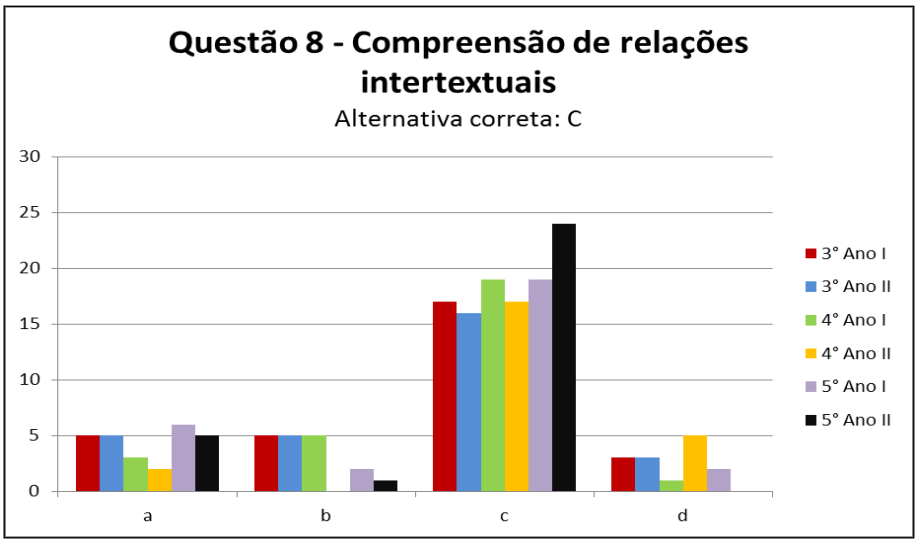
Percebemos que, com exceção da turma do 5º Ano II, que teve um bom desempenho geral, em nenhuma das outras turmas mais de vinte alunos acertaram a questão. Entre as turmas com pior desempenho, destaca-se o 3º Ano I, em que apenas seis alunos escolheram a alternativa correta. Foi também na turma do 3º Ano I que houve um grande número de alunos que escolheram a alternativa D, a qual continha o distrator mais coerente. Na mesma turma também houve uma parcela razoável de alunos que escolheram a alternativa A, cuja escolha permite dizer que o aluno não conseguiu manter uma memória de retroação de leitura ao longo do texto para compreender seu sentido geral.

Em relação ao desempenho geral de todas as turmas em todas as questões, percebemos que esta questão está entre aquelas em que houve o maior número de erros, superada apenas pelas questões 3 (distinção de vozes da narrativa) e 4 (inferência local). No entanto, entre as turmas do 3º Ano esta questão foi aquela que apresentou maior dificuldade para os alunos, sobretudo para a turma do 3º Ano I, que teve um desempenho muito inferior àquele obtido pela turma do 3º Ano II.

Se observarmos os resultados do 3º Ano I, veremos que quatro dos cinco alunos que acertaram esta questão conseguiram acertar mais de oito questões em todo o teste. Assim, apenas um aluno que acertou esta questão não obteve um bom desempenho no teste, ficando abaixo da média (acertou apenas quatro questões). Essa média também se repete nas outras turmas, isto é, em geral, aqueles que acertaram a questão 7, obtiveram um desempenho geral acima da média ou acima da média alta. Isso significa que os alunos que conseguem manter uma memória de retroação de leitura são aqueles que pertencem a uma elite leitora.

Questão 8

Escolha a alternativa que corresponde à história que você leu: a) Água mole em pedra dura tanto bate, até que fura. b) Mais vale um passarinho na mão que dois voando. c) Quem conta um conto aumenta um ponto. d) Casa de ferreiro, espeto de pau.
Resposta correta: C



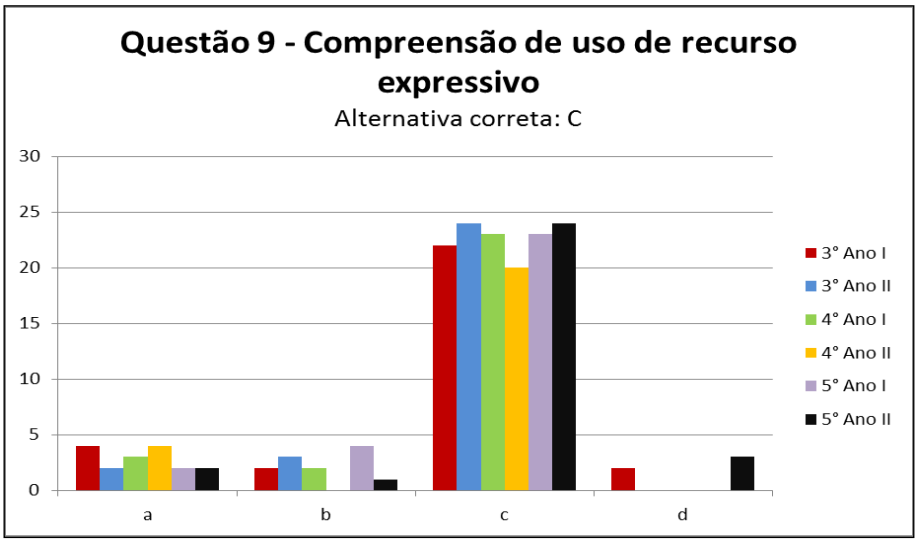
Para responder corretamente a esta questão, o aluno precisa mobilizar muitos conhecimentos. De partida, além da compreensão global do texto, é necessário saber interpretar os provérbios apresentados pelas alternativas em seu sentido figurado. Após esse domínio dos textos em questão, o aluno precisa relacionar um texto ao outro, identificando aquilo que eles têm em comum no nível do sentido.

Desse modo, esta questão é também uma questão de "inferência geral" do sentido, pois o aluno precisa ter uma boa compreensão global do texto para conseguir selecionar a alternativa certa entre as opções de que dispõe. Por outro lado, a capacidade de compreensão do sentido figurado dos provérbios pode auxiliá-lo a compreender globalmente o texto lido, e até lhe induzir a uma via de interpretação. Trata-se, portanto, de operar com diversas habilidades ao mesmo tempo.

Percebemos que, apesar de ter havido um bom número de alunos que escolheram a alternativa correta, houve também uma grande dispersão de escolhas entre os distratores. Novamente, a única turma que conseguiu ultrapassar a marca de 20 respostas corretas foi o 5º Ano I. Todas as outras turmas se aproximaram dessa marca, mas acabaram aquém.

Questão 9

Ao ler a fala abaixo, sabemos que: "*Mulher! De hoje em diante, é ovo e ovo e ovo de novo!*" a) O homem está reclamando de seu almoço. b) O homem não gosta de comer ovo todo dia. c) O homem está muito bravo com sua mulher. d) O homem quer que a mulher cozinhe pra ele.
Resposta correta: C



Esta questão exige do aluno uma leitura atenta aos recursos expressivos utilizados para compor a fala do personagem: pontuação, repetição de palavras, rimas e aliterações. Tais recursos não são apenas literais, mas também possuem certa carga de oralidade, à medida que exigem do leitor um "vozeamento", ainda que mental, da fala do marido. Essa exigência decorre do fato de que todos os recursos expressivos usados remetem a elementos sonoros.

O aluno também precisa recorrer à memória de retroação, pois o marido já havia falado nalgum momento que obrigaria a esposa a comer apenas ovo todos os dias. Além disso, a compreensão da expressão bastante corriqueira na fala cotidiana, "de hoje em diante", também afeta a escolha da alternativa, pois apenas duas alternativas (C e D) sugerem um presente ("hoje") e/ou um futuro ("diante"), as demais (A e B) remetem ao passado (o almoço já cozido, que está à frente do personagem; as experiências passadas do personagem com o alimento).

Entretanto, a resposta correta não põe em primeiro plano nem a inferência local, nem a inferência geral de sentido. Apesar dessas habilidades inferenciais também atuarem, é a habilidade de reconhecimento de recursos expressivos que prepondera sobre elas. Isto é, é a partir da observação dos recursos expressivos utilizados que o aluno irá inferir se o personagem está "bravo" ou não, e essa inferência será confirmada pela observação do contexto local e geral em que se insere a fala, bem como o uso da memória de retroação.

Questão 10

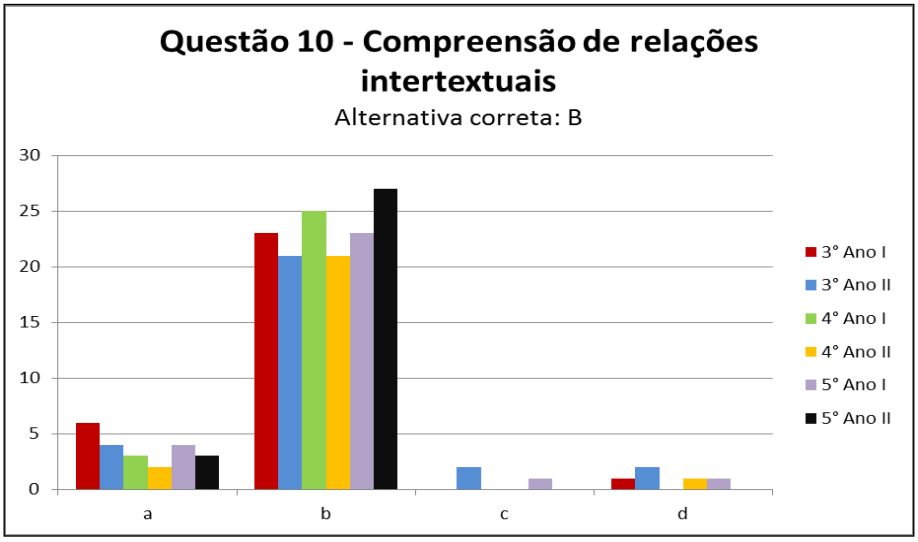
Leia o trecho abaixo e responda à pergunta:

"*E a mulher foi contando tudo o que acontecera, mas pediu segredo perpétuo à vizinha. A vizinha até prometeu não contar nada, mas achou que não seria mal contar para seu próprio marido. E o marido da vizinha, por sua vez, achou que não seria mal contar para seu melhor amigo. O amigo do marido da vizinha também não viu problema em contar o segredo para sua própria esposa. E a esposa do amigo do marido da vizinha contou pra outra amiga.*"

Que brincadeira pode ser associada a este trecho?

a) Corre-cutia
b) Telefone sem fio
c) Batata-quente
d) Polícia e ladrão

Resposta correta: B



Nesta questão, os alunos precisam relacionar um trecho de texto a uma brincadeira infantil bastante comum. Trata-se, portanto, de mobilizar a habilidade de inferência local e a capacidade de relacionar textos diferentes por sua forma e sentido.

Se imaginarmos que uma pessoa passa à próxima um segredo, a alternativa distratora mais coerente seria a C ("batata-quente"). Entre as quatro brincadeiras mencionadas, apenas "telefone sem fio" e "batata-quente" têm a lógica de passar algo de um para outro. Todavia, o distrator mais escolhido foi a alternativa A, "corre-cutia". Há duas hipóteses sobre a escolha desta alternativa: a) as crianças que assinalaram esta alternativa desconhecem as outras brincadeiras; b) as crianças que assinalaram esta alternativa fizeram uma leitura muito fragmentária do enunciado e/ou do trecho destacado.

Conhecendo o currículo da Escola de Aplicação da USP, sabemos que todas essas brincadeiras foram, em momento ou outro, feitas por essas crianças, inclusive nos momentos de recreio ou interação livre elas compartilham essas brincadeiras com os colegas. A hipótese "a", portanto, acaba sendo refutada. Resta, assim, a hipótese "b", que pode ser confirmada se observarmos o desempenho geral de cada aluno que errou esta questão: a quase totalidade desses alunos obteve um desempenho geral na média ou abaixo da média em todo o teste.

Conclusões acerca da análise de resultados do teste

A análise desses resultados mostra que uma das maneiras de se avaliar a leitura é estabelecendo focos de observação de habilidades determinadas. De toda forma não é possível avaliar uma habilidade por vez. Apesar de termos destacado qual habilidade seria mais importante para responder esta ou aquela questão (inferência local, inferência geral, distinção de vozes da narrativa, compreensão de uso de recursos expressivos, compreensão de relações intertextuais), fica claro que junto às habilidades principais operam diversas outras e, na verdade, todas operam ao mesmo tempo, o tempo todo.

De todo modo, retomemos algumas conclusões sobre a análise dos resultados obtidos no teste:

I) O desempenho de leitura, compreensão e interpretação de texto depende do conhecimento do procedimento necessário para a realização desse tipo de atividade, o que, por sua vez, depende da escolarização do aluno;

II) O uso da memória de retroação é indício de um bom nível de leitura;

III) A inferência local é necessária para uma leitura compreensiva;

IV) A compreensão do uso de recursos expressivos é necessária para uma leitura interpretativa;

V) A distinção das vozes do texto é fundamental para a compreensão e interpretação de textos;

*2.2.*A leitura na escrita

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceito sisudos: "A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém."

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

- Mocinha, quem é o Terteão?

(Graciliano Ramos – Infância)

Muito se diz sobre a origem da escrita enquanto tecnologia humana. Há aqueles que defendem que a escrita tenha surgido com uma finalidade contábil, servindo, pois, como instrumento de registro de mercadorias. Com o passar do tempo, essa escrita técnica passa a servir não apenas para os registros ordinários do comércio, como também para finalidades religiosas, e logo se torna mais complexa, permitindo níveis de abstração cada vez mais altos. Nas palavras de Manguel[65]:

> *Desde os primeiros vestígios da civilização pré-histórica, a sociedade humana tinha tentado superar os obstáculos da geografia, o caráter final da morte, a erosão do esquecimento. Com um único ato – a incisão de uma figura sobre uma tabuleta de argila – o primeiro escritor anônimo conseguiu de repente ter sucesso em todas essas façanhas aparentemente impossíveis.* (p. 207)

Nos primórdios, as duas formas de escrita a que nos referíamos mantiveram-se separadas e distintas, seja por sua finalidade, por quem as praticava e, consequentemente, por quem as lia. Por muito tempo, a grande "façanha" da escrita

[65] Uma história da leitura.

esteve restrita a alguns raríssimos indivíduos. Na verdade, se considerarmos, por exemplo, que a civilização egípcia conta seu aparecimento para algo em torno de 12 mil anos atrás, não é exagero dizer que é muito recente a difusão da escrita ou, se preferirmos, a expansão do Letramento para camadas sociais menos privilegiadas, de sorte que só muito recentemente em nosso país, somente a partir da metade do século passado é que se começa a implementar políticas públicas a favor da democratização do ensino. A origem da escrita, então, não é um grande evento para a humanidade, como, numa esfera mais particularizada, é um grande evento social, individual e psicológico para cada ser humano que se apropria dessa tecnologia.

Isto é, assim como a escrita primeva surge em níveis muito concretos e lúdicos, também se dá o processo de alfabetização das crianças (a alfabetização de adultos difere disso), como podemos aprofundar com a leitura dos estudos de Belintane (xxxx).

De toda forma, independente de todas as suposições a respeito da origem da escrita, e dos comentários a respeito de como se deu sua difusão, há um dado que não se pode contestar: a origem da escrita é também a origem da leitura. Podemos compreender essa afirmação de duas maneiras: ao mesmo tempo em que o primeiro escritor pratica seu ato de escrita, nasce o leitor, que pode ainda não ser uma presença física, mas já é pressuposto; ou: não é possível ato de escrita sem ato de leitura, isso significa que o primeiro escritor, para ter escrito algo, deveria possuir uma intenção de escrita, tornando-se ao mesmo tempo ele próprio leitor virtual do que iria escrever. Esses dois modos de compreendermos essa gênese comum e concomitante da escrita e da leitura complementam-se. Para pressupor um leitor, o escritor deve ser ele próprio leitor, e para ser leitor deve estar apropriado do sistema de escrita, o que não é possível sem que seja capaz de escrever.

Nesse sentido, não podemos falar mais em escritor e leitor como pessoas necessariamente distintas. Ao passo que ler e escrever são ações que podem ser realizadas pelo mesmo indivíduo, então, o leitor e o escritor se distinguem não por serem indivíduos diferentes, mas na medida em que se definem pelo ato que praticam ou praticaram. Se alguém diz: “eu sou escritor deste livro”, isso significa que esse fulano escreveu o livro, mas que eventualmente poderá lê-lo e, assim, agir como leitor. Mas se outra pessoa diz: “eu estou lendo este livro do fulano de tal”, isso não significa que essa pessoa é escritora desse livro, apenas sua leitora. Todavia, lembremos de um

livro muito famoso, “O Príncipe”, de Maquiavel, que em uma de suas edições é todo comentado por Napoleão Bonaparte. Essa leitura de Napoleão não é também uma escrita? Quantas vezes não vimos frases do tipo: “os estruturalistas leem Foucault como bem entendem”? Como é que se pode falar a respeito da leitura que os estruturalistas fizeram de Foucault senão por meio da leitura dos escritos dos estruturalistas sobre Foucault? Esta não é a leitura de uma leitura que é uma escrita? Outro exemplo é o da criança que começa a ler, para ela é um grande feito arrastar-se tortuosamente pelas sílabas de uma palavra para, ao final, juntá-las todas e exclamar seu feito em voz alta: “BANANA!”. Esta leitura ainda em nível de decodificação é leitura da mesma maneira que a leitura que o presidente de uma nação faz durante um pronunciamento oficial é também uma leitura?

Gostaríamos de contar aqui, em tom de anedota, um episódio que ocorreu há quase três anos atrás, por ocasião de um evento familiar que celebrava o aniversário de quatro anos de uma sobrinha do pesquisador que põe seu nome neste trabalho. Na oportunidade, o tio resolveu dar um presente que demonstrasse seu afeto pela sobrinha, e que ao mesmo tempo se tornasse símbolo de seus próprios valores e ideologias, os quais, sem dúvida, ficaria feliz em poder transmitir à garota. Escolheu, então, dar um livro. Mas ela não sabia ler, ainda estava aprendendo a reconhecer as letras, que faria ela com um livro? Dependeria de alguém que o lesse? O impasse se resolveu quando o tio encontrou, dentre as milhares de possibilidades das prateleiras infantis, um livro intitulado “A onda”, de Suzy Lee. Essa autora produziu uma pequena série de livros comumente chamados “livros-imagem”, pois que carregam em suas páginas belíssimas ilustrações que se encadeiam numa sequência narrativa, e raramente algum texto escrito. Recebido o livro, a menina, como era seu costume, agradeceu e demonstrou ter gostado do presente, principalmente das ilustrações tão atraentes. Em determinado momento, quando estava conversando com seu tio, propôs-se a ler para ele o livro que ganhara, e começou a virar as páginas e a narrar a história que as imagens lhe pareciam compor. A menina não indicava as imagens com os dedos, ela não estava simplesmente descrevendo-as, ela as usava como apoio para tecer um enredo, com falas da personagem e tudo o mais. Tendo folheado todo o livro, ela chegou à última página, única em que havia uma frase escrita, e se calou. Seu tio, tomado pelo mal de que se afligem os educadores, que é o de não saber que momentos são adequados para se exercer a profissão, perguntou: “Você não vai ler essa frase?”, e a menina, com

naturalidade: “Não, essa tá escrito em inglês”. Obviamente, o livro era uma publicação brasileira. Mas o que queria dizer a menina com essa fala? Talvez, o que ela estivesse dizendo, sem saber quantas interpretações isso pode permitir, é que “a escrita é uma outra língua”. Mas estava claro para o tio que ela não queria dizer que não sabia ler, até porque já havia “lido” o livro todo em sua brincadeira de ler. Brincadeira que também foi exercício de leitura, e leitura que também foi produção de texto.

> *Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.* (PETIT, p. 72 – Os jovens e a leitura)

Enfim, o que queremos dizer com os exemplos que demos é que, quando se fala em leitura, não se está falando uma coisa só, está-se falando em muitas leituras, inclusive uma leitura que é processo de escrita. Essa convergência entre leitura e escrita fica muito evidente nas reflexões de Petit. Em suas próprias palavras:

> *O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá levá-lo.* (p. 28-9)

Dizíamos previamente com Barthes que o escritor moderno é aquele se afeta pelo processo de escrita, é aquele que se torna escritor no momento da escrita, pela enunciação. O leitor de Petit tem uma propriedade muito parecida. Em sua percepção, a experiência da leitura pode mudar completamente a vida de uma pessoa, pois ler pode ajudar as pessoas a decifrarem suas próprias experiências. Uma imagem usada para ilustrar essa descoberta do leitor pela leitura é a da revelação de uma fotografia. A imagem já estava lá, no leitor, apenas esperando para se revelar, quando ele lê. Petit traz muitas vozes, ilustres e anônimas, que corroboram com seus argumentos e enriquecem muito seu texto.

Outro ponto de convergência entre a concepção de leitura de Petit e de escrita que vimos em Barthes e Geraldi tem a ver com a questão do trabalho. A estudiosa francesa defende que a relação entre o leitor e a leitura é uma relação dialética e dialógica. O leitor não só se impregna da leitura que faz, mas também a impregna de si:

(...) mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas.

Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser. Disse o "escritor" e não o "autor". (p.36-7)

Note-se que Petit também faz questão de diferenciar o escritor do autor. Isso porque ela também vê esse autor como figura mítica, que certo fetichismo burguês acredita ser aquele que está escrevendo sempre, mesmo quando não tem nenhum instrumento de escrita em mãos. Seria o autor da grande literatura, que se encontra distante da linguagem.

Aliás, também Petit, assim como Zilberman faz uma crítica à oposição entre uma literatura de fruição e uma literatura útil. Se Zilberman, falando do contexto escolar, defende que se trabalhe na escola com uma literatura carregada de sentidos, Petit vai num sentido similar, questionando que parâmetros poderão determinar se uma literatura é útil ou não, tendo em vista que a experiência plena de leitura pode ocorrer com a audição de uma música, com a leitura de uma obra consagrada, ou de uma frase num muro, que seja. Isso significa que seja qual for a adjetivação da literatura, o que está em jogo é a experiência de leitura. É óbvio que precisamos botar reparo nessas afirmações, pois se tivermos em conta que qualquer texto pode proporcionar uma experiência plena de leitura, então estaremos defendendo o uso de bulas de remédio para ensinar a ler (o que é, aliás, bastante comum em boa parte dos materiais didáticos de que dispomos em nossos dias), ou algo que o valha –m ais à frente, quando tratarmos da diferença entre o leitor e aquele que lê, defenderemos essa posição com mais veemência.

Dizíamos, entretanto, que há uma aproximação bastante interessante entre a concepção de leitura proposta por Petit e a ideia de escrita com que vínhamos lidando. Sobre esse suporte, torna-se mais fácil para nós estabelecer algumas relações entre certas noções de leitura e a *autoria escolar*. De toda forma, há que se dizer que será

difícil falarmos em leitor e autor sem nos remetermos àquela célebre frase de Barthes: "(...) o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor".[66]

É muito importante para nós que fique claro o que Barthes estava dizendo quando chega a essa conclusão fatal. Que leitor é esse? Por que esse leitor e esse Autor não podem conviver, por que é que um deve deixar de existir para que o outro prevaleça? Bom, o efeito da frase é bastante expressivo. Quando Barthes dirige essa sentença de morte ao Autor, ele está, na verdade, fazendo uma crítica a toda a cadeia de jogos de poder em que ele está envolvido. Já mencionamos aqui a ideia foucaultiana de "sociedade de discurso", trata-se disso. Para Barthes, "não é de admirar, portanto, que o reinado do Autor tenha sido também o do Crítico". Essa crítica literária, única capaz de revelar os segredos da alta literatura, de repente se depara com o escritor que existe na escrita. Esse Autor, cujo predicado é a obra, e essa obra, que preexiste a linguagem, toda essa "teologia" da literatura entra em ruínas com a escrita moderna, cuja diátese não pode ser mais externa ao processo. Ao mesmo tempo que Crítica e Autor compartilham desse poder sobre a obra, o leitor é completamente passivo, é alguém que tenta decifrar os ocultismos das letras. É a imagem do europeu medieval, que assiste à missa em Latim, mas fala e vive em vulgar.

Para Barthes, o leitor deve ocupar seu lugar. As obras não são para ele, mas para o Crítico. Para o leitor cabem os textos, isto é, aquilo que atravessa a obra, que a antecede, que a constitui. O leitor não é só alguém que recebe e afere sentidos, ele é o destino do texto que dá unidade aos sentidos. Para Barthes, "o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito".[67] Isso significa que a leitura de que Barthes está falando difere-se, neste ponto, daquela que diziam Zilberman e Petit? Na verdade, não. Quando ele fala desse leitor como lugar de unidade dos sentidos, Barthes está falando de um sujeito-leitor que identifica-se com o "sujeito místico" e o "sujeito apaixonado", e ambos rompem separam-se violentamente da realidade, é um sujeito "inteiramente deportado sob o registro do Imaginário".

Bom, se voltarmos aos exemplos de Petit, quando ela defende que a experiência de leitura pode mudar a experiência de vida, então precisamos assumir que, para que a

[66] O rumor da língua, p. 64.
[67] O rumor da língua, p. 64.

leitura mude a vida do leitor, ele precisa, no momento da leitura, ter se ausentado da realidade que o cercava, para que pudesse ser capaz de, atravessado pela leitura, conhecer outras possibilidades de vida. A diferença é que Barthes fala de um leitor que não tem uma biografia, e Petit fala de um leitor cuja biografia é atravessada pela leitura. Ela mesma diz que, em algumas oportunidades, esse atravessamento só se dá muito tempo após o momento da leitura. Isso não seria possível em Barthes, pois, para ele, escritor e leitor se dão numa instância do discurso, que não depende de ordem cronológica.

Como vimos, há leituras e leituras, não podemos negar. Contudo, em todas as leituras que fizemos, pudemos identificar um consenso: a escrita está na leitura assim como a leitura está na escrita. Então, chega o momento em que precisamos acrescentar uma nova asserção a respeito da *autoria escolar*: *o autor escolar é aquele que lê o que escreve, mas, sobretudo, que escreve o que lê*.

2.2.1. Um erro digno de nota

Em 2013, quando já começávamos a coletar dados para este trabalho de pesquisa, mas ainda não tínhamos todo o arcabouço teórico definido, nem tantas leituras realizadas, aplicamos uma atividade junto às turmas de 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da USP. Tendo como "inspiração teórica" um texto de Geraldi em que ele afirma que "na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida",[68] procuramos planejar uma atividade de produção textual em que os alunos usassem a modalidade escrita para o presente, para a urgência do aqui e agora, mas que, ao mesmo tempo usassem suas leituras nessa produção.

À época, nosso projeto de pesquisa havia comprado um conjunto de 15 exemplares do livro "Os fantásticas livros voadores de Modesto Máximo", de William Joyce, para ser trabalhado com as turmas de 3º Ano no segundo semestre daquele ano.

[68] GERALDI (1984), p. 121.

Esse livro inspirou uma animação em vídeo de mesmo título e, assim, tínhamos em mãos um bom material, pois além da própria história revelar traços explícitos de metalinguagem – ou, se preferirmos, "metaleitura", também encontrávamos a possibilidade de diversificar as mídias com que trabalharíamos.

Uma ideia que nos guiava nessa proposta era ampliar o círculo de leitores dos textos produzidos, para que se quebrasse o ciclo em que somente o professor é leitor das produções textuais. Dessa maneira, decidimos que outros alunos e também os pais de alunos seriam leitores das produções das crianças. Para tanto, prevemos um calendário com atividades que se estendiam por todo o mês de setembro daquele ano, e culminavam com a digitação do texto final, no laboratório de informática da escola. Essas atividades correspondiam a:

1) Etapas de apresentação e preparação:

   - Leitura do livro "Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo"
   - Apresentação do filme "Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo";
   - Reconto oral e discussão sobre a história;
   - Visita à biblioteca para escolha do "livro-amigo";

2) Etapas de produção textual:

   - Os alunos produziriam cinco parágrafos, cada qual em um momento distinto, sendo que três seriam produzidos em sala de aula e se intercalariam com outros dois, que seriam produzidos como lição de casa;
   - Após seu texto ter passado por revisão dos professores e dos próprios escritores, chegava o momento de digitá-lo ao computador;

3) Etapas de compartilhamento das produções e das leituras:

   - A cada parágrafo produzido, haveria momentos previstos para que alguns alunos compartilhassem suas produções com os colegas, que, por sua vez, poderiam comentá-las;
   - Ao produzirem os parágrafos em casa, os alunos eram orientados a compartilhá-los com seus pais e familiares;

- Em momentos distintos, os alunos também compartilhavam suas leituras com os colegas, recontando as histórias, ou dizendo porque haviam escolhido aquele para ser seu "livro amigo";

Dessa forma, esperávamos: a) revelar aos alunos o processo de elaboração do texto, como algo que demanda (re)trabalho; b) envolvê-los no universo da leitura, e integrar melhor a sala de aula à biblioteca escolar – a propósito disso, a Professora Brenda Paes relatou que a visita de sua turma à biblioteca com o objetivo de encontrar livros amigos acabou organizando a "aula de Biblioteca", e mesmo alguns alunos que geralmente se dispersavam, acabaram se concentrando na escolha de seus livros; e c) possibilitar o trabalho com a metalinguagem e a metaleitura, a partir do compartilhamento das leituras e produções textuais com os colegas.

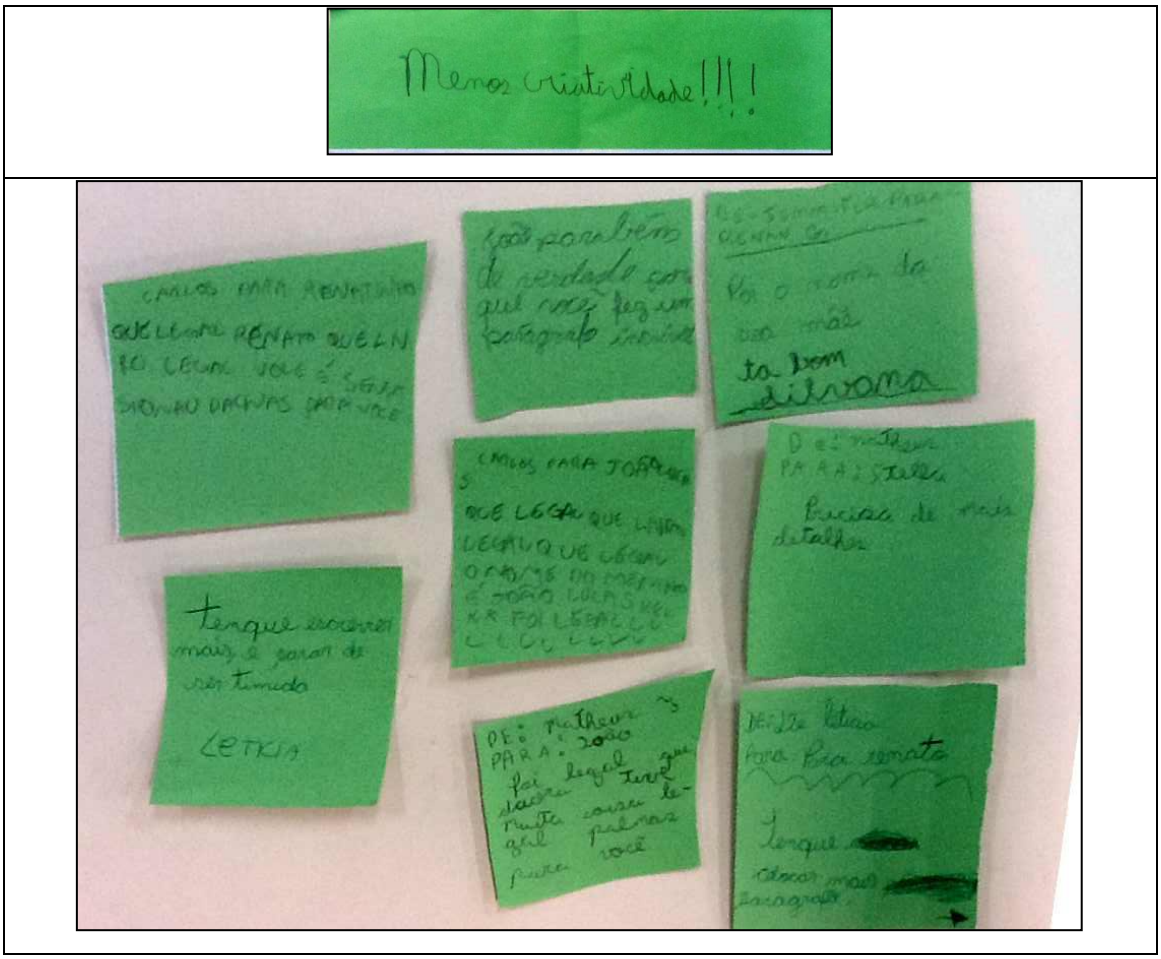
Houve de fato muitas trocas e muitas novidades. Um dado importante tem a ver com a abertura do texto inacabado durante o processo de escrita. Sobre esse - hoje sabemos - grosseiro equívoco, Benjamin diria:

> *II. Fale do realizado, se quiser; contudo, durante o decorrer do trabalho, não leia nada dele para outros. Toda satisfação que você se proporciona através disso bloqueia seu ritmo. Com a observância desse regime, o crescente desejo de comunicação acaba tornando-se motor do acabamento.* (p.29)

Dessa maneira, todas as vezes que o texto de algum aluno era lido em voz alta por ele, pelos professores ou por um colega, logo os demais colegas tinham reações de insatisfação. O aluno que estava escrevendo aquele texto, por sua vez, demonstrava vergonha, descontentamento, desamparo, enfim, sentia-se demasiadamente exposto. Os professores imediatamente respondiam com o velho conhecido sermão do respeito, elogiando o texto e a coragem do escritor-leitor, e exigindo aos colegas que fizessem com os outros apenas o que gostariam para si mesmos. É claro que crianças dessa idade são ainda muito cruéis, e alunos em geral o são com seus pares, mas aqueles alunos também não estavam acostumados a ter interlocutores, e muito menos a ser interlocutores de outros alunos no processo de escrita.

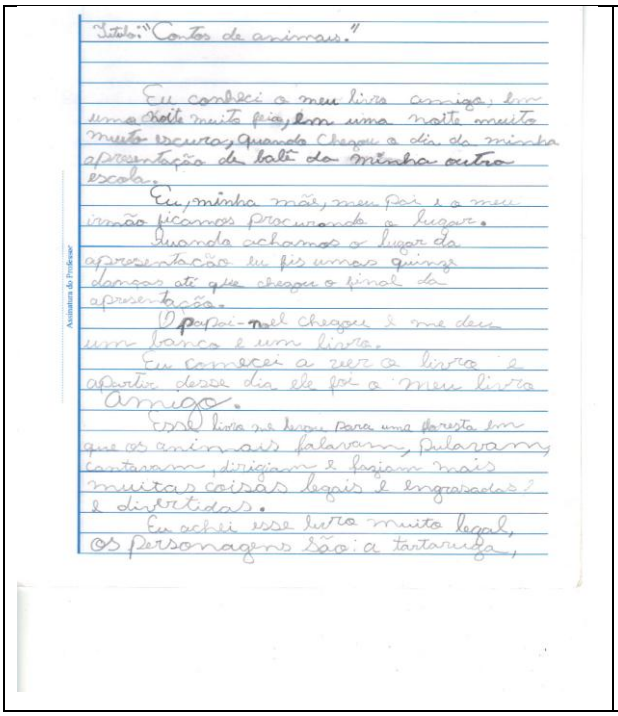
Como forma de organizar a circulação dessas opiniões, as professoras das turmas propuseram um sistema de crítica através de bilhetes. Grande parte dessas críticas envolvia a *performance* do leitor, como: "Tem que escrever mais e parar de ser

tímido”, outras críticas consideravam detalhes do acabamento do texto, por exemplo: “Põe o nome da sua mãe”, ou “Menos criatividade!!!”. E muitas delas, eram simples, mas serviam como apoio ao trabalho de um amigo, como: “Foi legal, que da hora, teve muita coisa legal, palmas para você”.



Nas produções destinadas a serem realizadas em casa, a ideia é que as crianças encontrassem também em seus pais interlocutores para seus textos. No entanto, devido à heterogeneidade das dinâmicas familiares, algumas crianças acabaram sendo prejudicadas nesse processo, seja por a) Os pais não acompanharam as tarefas: houve uma aluna que perdeu seus textos diversas vezes quando precisou levá-lo para casa. No final das contas, apesar de ter sido acompanhada bem de perto pelos professores, a menina não entregou a versão final de seu texto que, na verdade, eram vários textos que ela reescrevia de memória e alterava a cada novo momento de escrita; b) Os pais se tornaram mais que interlocutores, e passaram a criticar os textos produzidos pelas

crianças e até a alterá-los. Como exemplo, vejamos um trecho do texto manuscrito de uma aluna:



Título: "Contos de animais."

Eu conheci o meu livro amigo, em uma noite muito feia, em uma noite muito muito escura, quando chegou o dia da minha apresentação de balê da minha outra escola.

Eu, minha mãe, meu pai e o meu irmão ficamos procurando o lugar.

Quando achamos o lugar da apresentação eu fis umas quinze danças até que chegou o final da apresentação.

O papai-noel chegou e me deu um banco e um livro.

Eu comecei a ver o livro e a partir desse da ele foi o meu livro amigo.

Esse livro me levou para uma floresta em que os animais falavam, pulavam, cantavam, dirigiam e fazam mais muitas coisas legais e engraçadas e divertidas.

Eu achei esse livro muito legal, os personagens são a tartaruga,

Título: "Contos de animais."

Eu conheci o meu livro amigo, em uma noite muito feia, em uma noite muito muito escura, quando chegou o dia da minha apresetação de balê da minha outra escola.

Eu, minha mãe, meu pai e o meu irmão ficamos procurando o lugar.

Quando achamos o lugar da apresentação eu fis umas quinze danças até que chegou o final da apresentação.

O papai-noel chegou e me deu um banco e um livro.

Eu comecei a ver o livro e a partir desse da ele foi o meu livro amigo. (...)

A menina inicia o texto dizendo que conheceu o livro em "uma noite muito feia, em uma noite muito escura", quando fez uma apresentação de balé em sua outra escola, e relata a angústia por que passou naquele dia, dançando repetidas vezes até que chegasse o fim da apresentação (provavelmente, para cada criança que chegava atrasada à apresentação, todas as outras crianças deveriam repeti-la, para que a criança atrasada, ou melhor, os pais atrasados não se frustrassem). Já no texto digitado, que, no caso dessa aluna especificamente, foi feito em casa com auxílio dos pais, surge outra versão:

"Eu conheci o meu livro amigo, em uma tarde bonita e ensolarada: o dia da apresentação de bale da minha outra escola".

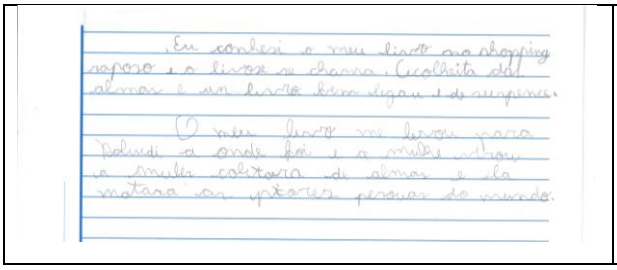
Não temos nenhum outro dado referente à apresentação de dança mencionada pela menina, mas sabemos por relatos dos professores de Educação Física que ela não era muito afeita a danças.

Isso nos leva a nosso próximo equívoco: na proposta inicial, pensávamos em seguir determinado roteiro, mas com isso estaríamos traindo os princípios teóricos a que nos havíamos proposto. Vejamos essa proposta, exatamente como fora elaborada àquela época, para então compreender o quanto fora mal calculada:

Propostas	Objetivos
§ 1 - Escreva um parágrafo contando a história fantástica de quando você conheceu seu livro amigo.	Ao delimitarmos o gênero do texto em "história fantástica", instigamos a imaginação das crianças, sem pressioná-las com preconcepções de "certo ou errado".
§ 2 - Escreva um parágrafo contando a história de quando seu livro amigo levou você para uma viagem em um mundo desconhecido, onde coisas fantásticas podem acontecer.	Ao sugerirmos que "o livro leva o leitor para uma viagem", possibilitamos ao aluno a leitura da metáfora "ler é viajar sem sair do lugar". Com isso, esperamos que ele utilize a história de seu "livro amigo" como base para sua própria escrita. Por exemplo, se seu livro falar sobre mitos gregos, sua viagem pode ser até a Grécia Antiga.
§ 3 – Escreva um parágrafo contando a história de quando seu livro amigo apresentou você para outros livros fantásticos.	Ao afirmarmos que o "livro amigo" apresenta o aluno a outros livros, trabalhamos com a ideia de que o leitor ativo está sempre ávido à procura de novos livros.
§ 4 – Escreva um parágrafo contando a história de quando você apresentou seus livros amigos para seus amigos do mundo real.	Ao nos referirmos à situação em que o aluno apresenta seu livro amigo para os "amigos do mundo real", esperamos que ele faça uma relação entre sua escrita e a própria atividade que está sendo desenvolvida, de modo que ele pense sobre sua condição de aluno e de sujeito ativo no processo de aprendizado.
§ 5 – Escreva um final para sua história, do jeito que você quiser.	Ao "libertarmos" o aluno de comandas explícitas nós o colocamos em uma situação em que ele deve encarar seu próprio texto e resolver os problemas estéticos que ele mesmo criou no decorrer de sua produção.

Apesar da clareza dos objetivos, e da ideia de colocar o aluno numa posição reflexiva sobre sua relação com os livros e a leitura, a proposta era demasiadamente limitadora, e impossibilitava ao escritor afetar-se pelo processo de escrita. Não era possível para os alunos libertar-se da dependência da interlocução dos professores com uma proposta tão dirigida assim. Dessa forma, apesar de termos apostado na interlocução de pais e outros colegas, e de termos criado oportunidades para isso, em

geral os interlocutores pressupostos que se podia rastrear eram, ainda, os professores. Vejamos dois casos:

	*Eu conheci o meu livro no shopping raposo e o livrose se chama. Acolheita das almas e un livro bem legau e de suspence.* *O meu livro me levou para Roliudi a onde foi e a mulhe virou a muler coletoa de almas e ela matava as piores pesouas do mundo.*

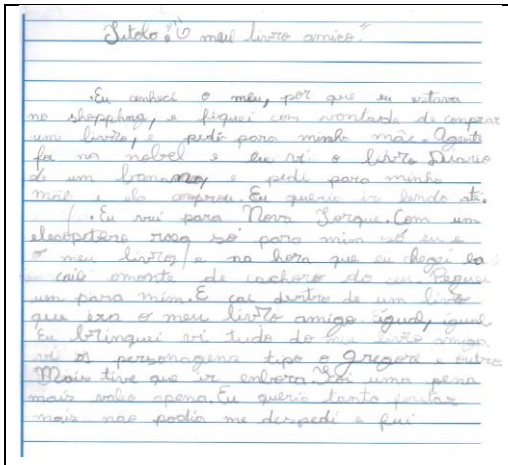
O primeiro e o segundo parágrafos desse aluno seguem um padrão de resposta àquilo que lhe foi pedido nas propostas vistas anteriormente:

"§ 1 - Escreva um parágrafo contando a história fantástica de quando você conheceu seu livro amigo.

§ 2 - Escreva um parágrafo contando a história de quando seu livro amigo levou você para uma viagem em um mundo desconhecido, onde coisas fantásticas podem acontecer."

Além disso, o aluno não interpretou "viagem" no sentido metafórico, como se esperava, mas no sentido literal. No final das contas, manteve-se aquilo a que Geraldi chama de "função-aluno" que escreve para "função-professor".[69]

Vejamos outro exemplo:

	*Titolo: "O meu livro amigo"* *.Eu conheci o meu, por que eu estava no shopping, e fiquei com vontade de comprar um livro, e pedi para minha mãe. Agente foi na nobel e eu vi o livro Diario de um banana, e pedi para minha mãe e ela comprou. Eu queria ir lendo até.* *.Eu vui para Nova Iorque. Com um elecopetero rosa só para mim só eu e o meu livro e na hora que eu cheguei la caio omonte de cachoro do seu. Peguei um para mim. E cai dentro de um livro que era o meu livro amigo. igual, igual. Eu brinquei vi tudo do meu livro amigo. vi os personagens tipo o Gregore e outros. Mais tive que ir enbora. Foi uma pena mais valeo apena. Eu queria tanto foutar mais não podia me despedi e fui.*

[69] GERALDI (1984), p. 121.

Além de toda a produção textual ser claramente uma resposta à proposta da atividade e, portanto, ao professor como interlocutor pressuposto, outro dado preocupante trazido por este texto é que, fora o nome do personagem e o título do livro que emprestou na biblioteca para se inspirar produção, a menina não faz nenhuma referência ao universo da leitura. Suas referências estão no campo do consumismo ("Eu conheci o meu porque eu estava no shopping") e do sexismo ("helicóptero rosa" – a cor rosa seria a cor "das meninas"). Infelizmente, esse tipo de referência apareceu em um grande número de textos daquelas crianças.

Porém, maior equívoco desta proposta de atividade a tornou digna de nota. Em nosso inegável esforço (dedicamos um mês de intenso trabalho de toda a equipe de professores e de pesquisa do 3º Ano), falhamos em proporcionar condições de produção em que os alunos pudessem escrever para um interlocutor que não fosse seu professor. Tivemos, então, que ser mais realistas e, finalmente, admitir, que o grande entrave para a autoria na escola tinha relação com esses jogos de relações hierarquizantes que se dá no autoritarismo do discurso escolar. A partir daí é que nos demos às leituras de Foucault com mais afinco.

De toda forma, mesmo com as condições de produção desfavoráveis, alguns alunos conseguiram produzir textos que continham o que hoje chamamos *autoria escolar*. Em alguns textos, inclusive, conseguimos rastrear a presença de uma *voz narrativa*, conceito que, a tempo, pretendemos estudar a seguir.

3. A voz da narrativa

Ei, no meio do mato tá lumiando: vai ver, não é olho nenhum, não – é tiquira, gota d'água, resina de árvore, bicho-de-pau, aranha grande... Cê tem medo? Mecê, então, não pode ser onça... Cê não pode entender onça. Cê pode? Fala!

(Guimarães Rosa – *Meu tio o iauaretê*, In: "Estas Estórias")

Guimarães Rosa é talvez o escritor brasileiro que mais exige de seus leitores. Para chegarmos a seu texto, precisamos estar avisados, pois, uma vez nele, é difícil emergir, "levantar a cabeça".[70] É como se cada palavra guardasse em si a reminiscência

[70] BARTHES. Inserir citação.

de um todo da linguagem, e nos convidasse a desvendar esse segredo ancestral de sua origem. É o poder do significante que se manifesta. O leitor, assim como o vaqueiro de "Meu tio o iauaretê", ressabia-se dos sons estranhos que habitam a mata, como se escutasse novamente algo que já soubesse em si, o rumor de seu medo mais primitivo em uma língua incompreensível para ele, o "jaguanhenhém", a língua das onças. O silêncio, ou melhor, o texto, perturba-se pela acumulação de grunhidos de uma voz inaudível. Que deve fazer o vaqueiro? Implorar para não ser devorado? Mas ele, como o leitor, não compreende a língua das onças. O homem-onça não precisa ser compreendido, ele é feito de linguagem, e o que o move na verdade é uma pulsão felina, um instinto de sobrevivência, é necessidade do narrador falar, lutar contra o "risco"[71] de desaparecer no branco do papel. Por outro lado, a linguagem dialoga, e sua conversa o obriga a presença do outro. Este outro que lhe desperta desejo. Desejo de homem-onça (ser da linguagem), que precisa tornar-se o outro, consumi-lo e, assim, consumir-se. "Nhenhenhém... Heeé!...Hé... Aar-rrâ... Aaâh... Cê me arrhoôu... Remuaci... Rêiucàanacê... Araaã...Uhm... Ui... Ui... Uh... uh... êeêê... êê... ê...". O que havia de humano, se foi. Só o que resta é grunhido, voz animal.

O conto "Meu tio o iauaretê" é um dos melhores exemplos literários para aquilo que pretendemos chamar de *voz narrativa*. Isso porque esse conto concentra todo seu poder estético na problematização das vozes. No texto, o único que fala é o narrador Beró, o homem-onça. No entanto, sua fala não deixa de ser parte de um diálogo. A todo o momento há perguntas e respostas, há referências ao ambiente, às características e ações dos personagens ("Mecê tá doente, carece de deitar no jirau. Onça vem cá não, cê pode guardar revólver.../ Aaã! Mecê já matou gente com ele? Matou, a'pois, matou? Por quê que não falou logo? Ã-hã, matou, mesmo. Matou quantos? Matou muito? Hã-hã, mecê homem valente, meu amigo..."). Pelas falas de Beró, o leitor percebe se insinuar sub-repticiamente outro alguém naquela cena. Sabemos que o vaqueiro está ali, sabemos como ele é, o que ele faz, e que ele diz algo, mas ao mesmo tempo precisamos nos esforçar para imaginá-lo, isto é, para torná-lo *imago*. Parece que, ao não falar, sua personificação se torna intangível. O vaqueiro não fala, não tem uma voz, mas isso não significa que ele não esteja dizendo alguma coisa. Segundo Heidegger, "Alguém pode falar, falar sem parar e não dizer nada. Por outro lado, alguém pode ficar em silêncio,

[71] TODOROV. "A narrativa primordial", In: *As estruturas narrativas*.

não falar e nesse não falar dizer muito".[72] O que ele diz é "interdito" pela voz do narrador. E o narrador, por sua vez, metamorfoseia-se em voz pura, desprovida de fala e de linguagem, subtraindo ao homem o que ele tem de humanidade, restando-lhe apenas o que ele tem de primitivo.

A voz da linguagem é a fala, e a fala, por sua vez, é o que há de mais anterior na linguagem. Segundo Heidegger,

> *Falar implica em articular sons, seja falando ou calando, e mesmo na mudez, quando não podemos falar. Falar implica a verbalização articuladora de sons. Na fala, a linguagem se apresenta como atividade dos órgãos da fala: a boca, os lábios, o 'ranger dos dentes', a língua, a garganta. Os nomes usados pelas línguas ocidentais para dizer linguagem testemunham como, de há muito, a linguagem é representada a partir desses fenômenos. Linguagem é γλώσσα [glossa], língua, langue, language. Linguagem é língua, é "modo da boca".*[73]

Mais adiante, Heidegger questiona de que modo a linguagem fala, se para se falar são necessários os órgãos da fala, dos quais ela não dispõe. Vejamos como ele mesmo conclui o raciocínio:

> *Quaisquer que sejam os modos de escuta, sempre que escutamos alguma coisa, escutamos o deixar-se dizer, que abarca toda escuta e representação. Na fala, enquanto escuta da linguagem, dizemos seguindo o dizer que aí se escuta. Deixamos sua* ***voz não sonora*** [grifo nosso] *chegar até nós, assim buscando e chamando o som que ali para nós se preserva. Agora ao menos um traço da rasgadura do vigor da linguagem pode ficar mais claro e nos fazer ver como a linguagem, entendida como fala, envolve-se em seu próprio, falando assim como linguagem.*[74]

Assim, compreendemos que a fala da linguagem é dotada não de uma voz sonora, mas de uma "voz não sonora", a qual não é inaudível, pois essa "fala" é também uma "escuta" da fala da linguagem, que reverbera numa escuta da própria linguagem e assim indefinidamente. Dizer, portanto, que a "linguagem fala" é dizer que a

[72] HEIDEGGER. *A caminho da linguagem*, p. 201
[73] Idem, p. 194.
[74] Ibidem, p. 203-4.

“linguagem fala a escuta da fala que escuta”, constituindo-se, dessa maneira, um princípio ao mesmo tempo dialógico e dialético.

À diferença da voz sonora, “modo da boca”, a voz não sonora é modo da *fala-escuta*. A literatura – ou poesia, como vimos, é “linguagem condensada” e, portanto, manifesta a linguagem literalmente e literariamente. A aparente intangibilidade da personificação do vaqueiro no conto de Guimarães Rosa se dá pelo fato de que ele não possui uma voz sonora, mas uma voz não sonora, a qual “deixa-se dizer” pelo narrador. É por isso que nos perguntamos: o vaqueiro é personagem do conto? De acordo com Antonio Candido, a única maneira de se definir um personagem com nitidez é pela observação da “duração de estados sucessivos do elemento humano”.[75] Mas de que maneira esses estados se nos apresentam nessa narrativa?

É a partir da voz não sonora, que se mantém os elementos humanos que constituem a personagem do vaqueiro. Sua voz não sonora revela-se na fala do homem-onça (“Onça vem cá não, cê pode guardar revólver.../ Aaã! Mecê já matou gente com ele?”), como a *fala-escuta* da linguagem, e aos poucos se percebe uma manutenção dos elementos humanos que caracterizam esse personagem. Por ter medo de onça, ele sacou seu revólver, e por ter medo do homem-onça, ele diz já ter matado gente com essa arma. Nada disso é falado, mas dito.

Numa interlocução talvez casual, mas inegável, Zumthor procura uma síntese:

> *Primeira tese: a voz é o lugar simbólico por excelência; mas um lugar que não pode ser definido de outra forma a não ser por uma relação, um desvio, uma articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro. A voz, portanto, não é objetivável.*
>
> *Segunda tese: a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, a qual fundamenta a fala do sujeito.*
>
> *Terceira tese: todo objeto ganha uma dimensão simbólica assim que é vocalizado. Concebe-se as implicações desta tese para a poesia; tanto mais que a mesma continua plenamente verdadeira mesmo quando a voz é interiorizada, e que não se produz percepção auditiva registrável por aparelhos.*

[75] CANDIDO. “A personagem e a literatura”, In: *A personagem de* ficção, p. 28.

Quarta tese (esta também referindo-se diretamente ao poético): a voz é uma subversão ou uma ruptura do fechamento do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Neste sentido, a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz faz- me habitar minha linguagem. Ao mesmo tempo, revela- me um limite e libera- me dele.

Quinta tese: a voz não é especular; a voz não tem espelho. Narciso se vê na fonte. Se ouve sua voz, o que vê não é mais um reflexo, mas a própria realidade.

Sexta tese: escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outro lugar. Esta voz, dirigindo-se a mim, exige-me uma atenção que se torna, durante o tempo desta atitude de escuta, meu lugar. Estas palavras também não poderiam definir o fato poético?[76]

Para Zumthor, essa "voz não sonora" é uma "voz interior", cujos valores "(...)tornam-se os próprios valores da linguagem, a partir do momento em que esta última é percebida como poética". Porém, o que é "perceber a linguagem como poética"? Tentamos responder a essa pergunta em pormenor quando tratarmos da leitura afetiva, isto é, a leitura em que o leitor precisa operar entre os eixos da linguagem, e na qual acaba constituindo uma subjetividade.

A *voz da linguagem* é, assim, essa fala-escuta que se remete à própria linguagem. A partir dessa ideia, pretendemos estabelecer também uma noção de *voz narrativa*. Para tanto, cumpre-nos adicionar à nossa ideia de voz uma ideia de narrativa. Que produção verbal é essa a que chamamos "narrativa"? Qual sua matéria e substância?

Em primeiro lugar, precisamos dizer que não compreendemos a narrativa como algo que não se possa contrapor a "poesia". Na verdade, a palavra grega *poïesis* (ποίησις) deriva de "criar" (ποιέω), e define a capacidade de se produzir ou fazer alguma coisa, especialmente de forma criativa. Nesse sentido, tanto narrativa quanto poesia são *poïesis*. E é também nesse sentido que buscamos a acepção do termo "narrativa".

[76] ZUMTHOR. "O engajamento do corpo", In: *Performance, recepção, leitura*.

Todorov, ao procurar uma maneira de analisar as "estruturas narrativas", usa como exemplo as "narrativas de intriga" e também as "narrativas fantásticas", entre outras. Fato é que, ao analisar tais narrativas, ele demonstra um princípio comum que as rege: o princípio do "equilíbrio". Em qualquer narrativa conhecida, há sempre uma mudança do estado de equilíbrio, há sempre um estado inicial X_I e um estado final X_{II} e, entre eles, um estado intermediário Y, que corresponde ao estado de desequilíbrio. No conto de Guimarães Rosa, o estado de equilíbrio inicial é dado pelo contexto anterior à própria narrativa e corresponde à ideia verossímil de que um viajante, no meio da noite e de uma mata inabitada por outras pessoas, procure abrigo junto à primeira casa habitada que avista. Todo o corpo do conto se configura, então, como estado de desequilíbrio, em que o homem-onça parece ter a intenção de desarmar o viajante para, então, devorá-lo. O vaqueiro, no entanto, sente-se desconfortável com a situação, como se pudesse prever o que estaria por vir. Nesse impasse é que se desenvolve todo o conto. Ao final, chega-se ao estado de equilíbrio final, em que se resolve o impasse com a luta travada entre os dois, e os grunhidos com que se encerra o texto podem ser interpretados como a prevalência da onça. A própria metamorfose sofrida pelo homem-onça é exemplo dessa mudança dos estados de equilíbrio, e a atmosfera de tensão do conto se configura na permanência arrastada do estado de desequilíbrio. Esse é outro aspecto da narrativa: o narrador precisa continuar a dizer. Todorov usa a belíssima metáfora das Sereias para explicar essa necessidade de permanência: "e as Sereias são como um aedo que não se interrompe. O canto das Sereias é pois um grau superior da poesia, da arte do poeta. (...) De que fala esse canto irresistível, que faz infalivelmente perecer os homens que o ouvem, tão grande é sua força de atração? É um canto que trata de si próprio. As Sereias só dizem uma coisa: que estão cantando: 'Vem cá! Vem a nós! Ulisses tão louvado! (...) A palavra mais bela é aquela que fala de si mesma".[77]

De alguma maneira, a constatação de Todorov nos remete à ideia de *fala-escuta* no interior da linguagem. "A palavra mais bela é aquela que fala de si mesma", ou seja, a produção textual estética é aquela que mais se aproxima de sua origem linguageira. Porém, isso ainda não é suficiente para compreendermos como a *voz da linguagem* pode funcionar como uma *voz narrativa*.

[77] TODOROV. *As estruturas* narrativas, p. 110

Todorov, ainda ele, nos dá um forte de indício desse funcionamento quando estabelece a noção de "palavra fingida". Para ele, a narrativa pode ser dividida em "palavra-ação" e "palavra-narrativa". A primeira corresponderia a um "risco" que se corre ao falar. Na verdade, a própria fala seria esse risco, por colocar em perspectiva referencial o "processo de enunciação", tornando-o o passível de ser tomado como base para o julgamento do próprio enunciador; A segunda, por sua vez, teria haver com a "arte", pois que desloca o foco do interlocutor para aquilo que realmente se diz, para o aspecto literal (qualquer semelhança com "*La lettre*", de Lacan, não parece ser mera coincidência). "A palavra-ação é recebida como uma informação, a palavra-narrativa como um discurso".[78] A "palavra fingida" seria a conjunção da "palavra-ação" e da "palavra-narrativa", da qual resulta uma "mentira".

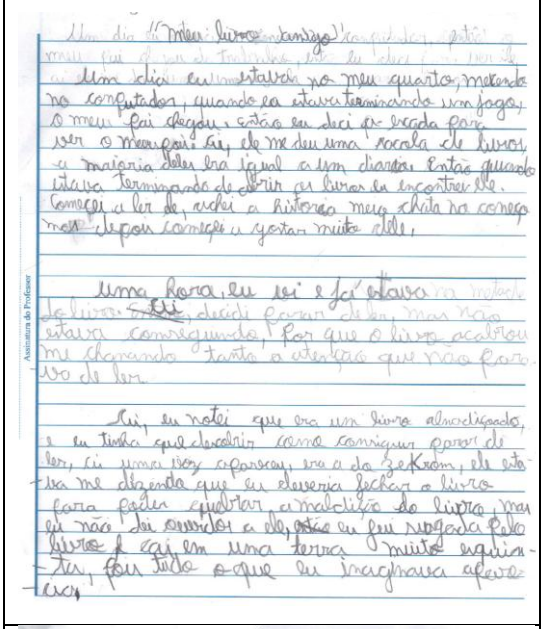
> *toda narrativa proferida para servir a um objetivo preciso que não é apenas o prazer dos ouvintes. O constatativo aparece aqui encaixado no performativo. Daí resulta o profundo parentesco da narrativa com a palavra fingida. Esbarra-se sempre na mentira, enquanto se está na narrativa. Dizer verdades é mentir*.[79]

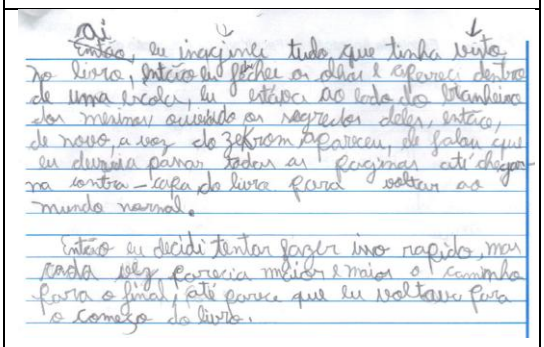
Dessa forma, quando falamos em *vozes da narrativa*, estamos falando de uma *fala-escuta* que pretende criar a mentira, ou a ilusão de verdade. Diferentes discursos resultam em diferentes modos de se expor uma informação, e ela ganhará contornos de novidade ao passar de um discurso a outro. É a barreira da "voz não sonora" que se coloca entre o falar e o dizer. Como vemos no conto de Guimarães Rosa, quando o homem-onça fala que é "parente" de onça, o que ele está dizendo é o arauto do estado de desequilíbrio da narrativa, que em algum momento precisa se resolver. Mas o princípio da permanência, que é o da própria existência do narrador, o obriga a manter essa tensão. O que ele fala, então, não é o que ele diz, e é desse jogo simbólico que a linguagem se manifesta como texto.

Gostaríamos, então, de analisar uma produção textual escolar sob a perspectiva do princípio de permanência da narrativa. Vejamos a seguir o texto de uma aluna do 4º Ano da Escola de aplicação em 2013, desenvolvido a partir da proposta de atividade sobre o livro "Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo", que relatamos anteriormente:

---

[78] Idem, p. 111.
[79] Ibidem, p. 112.





"Meu livro amigo"

Um dia eu estava no meu quarto, mexendo no computador, quando eu estava terminando um jogo, o meu pai chegou. Então eu deci a escada para ver o meu pai. Ai, ele me deu uma sacola de livros, a maioria deles era igual a um diario. Então quando estava terminando de abrir os livros eu encontrei ele. Comecei a ler ele, achei a historia meio chata no coneço mas depois começei a gostar muito dele.

Uma hora, eu vi e já estava na metade do livro, Ai, decidi parar de ler, mas não estava comseguindo, por que o livro acabrou me chanando tanto a atenção que não para-va de ler.

Ai, eu notei que era um livro almadiçoado, e eu tinha que descobrir como conseguir para de ler, ai uma voz apareceu, era a do Zekron, ele esta-va me dizendo que eu deverua fechar o livro para poder quebrar a maldição do livro, mas eu não dei ouvidos a ele, ~~então~~ eu fui sugada pelo livro e cai em uma terra muito esquisi-ta, pois tudo o que eu inaginava apare-cia.

~~Então~~ Ai, eu imaginei tudo que tinha visto no livro, então eu fechei os olhos e apareci dentro de uma escola, eu estava ao lado do banheiro dos meninos, ouvindo os segredos deles, então, de novo, a voz do Zekron apareceu, ele falou que eu deveria passar todas as paginas até chegar na contra-capa do livro para voltar ao mundo normal.

Então eu decidi tentar fazer isso rapido, mas cada vez parecia maior e maior o caminho para o final, até parece que eu voltava para o começo do livro.

Neste texto, toda a história se baseia numa experiência de leitura, na qual a narradora diz estar aprisionado e pela qual é impedido de "voltar ao mundo normal". Vejamos:

O narrador ganha um livro do pai e se interessa por ele.	O narrador tenta parar de ler, mas não consegue.	O narrador descobre que o livro é amaldiçoado e fica preso nele.	O narrador fica sabendo que deve ler o livro até o final para escapar dele.	O narrador se dá conta que toda vez que se aproxima do final do livro, volta a seu início.
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Nessa sequência, percebemos que o deslocamento dessa subjetividade entre os significantes produz os seguintes sentidos:

Interesse	compulsão	encantamento	retardamento	reconhecimento
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Isto é, se num primeiro momento o livro despertou o interesse dessa narradora, sua leitura logo passa a ser uma compulsão. Essa compulsão, no entanto, revela um encantamento, que se dá pelo efeito mágico que o livro teria sobre quem o lê. Parte do efeito mágico desse livro tem a ver com a descrição de que toda imaginação da narradora pode se concretizar ("tudo o que eu inaginava aparecia") nesse mundo do livro. Sabendo disso, a narradora aproveita desses poderes mágicos que possui para realizar algumas de suas fantasias, por exemplo, escutar o que os meninos conversam no banheiro. Junto a essa descoberta, a narradora também descobre uma forma de se libertar dessa leitura, e dar fim a essa narrativa. No entanto, a partir do momento em que percebe possuir poder completo sobre a narrativa, ela reconhece sua própria limitação: o final da narrativa é também seu fim. É aí que essa narradora reconhece seu próprio limite: ela é essa linguagem que fala, essa voz que, ao se calar, desaparece. O término da leitura desse livro mágico significa o término da narrativa e, portanto, da escrita. Dessa forma, a permanência da experiência de leitura é a permanência da escrita e a sobrevivência dessa narradora. Assim, a narradora encontra uma maneira de permanecer viva: um desfecho que não se resolve, um *mis en abyme*, a narrativa em abismo, que forma um caleidoscópio infinito.

É interessante notarmos que todos os significantes que elencamos como principais para a formação do sentido da narrativa apresentam relação com a ideia de desejo e de pulsão: interesse, compulsão, encantamento, retardamento e reconhecimento. De certa forma, o aprisionamento da narradora nessa leitura é algo que ela próprio desejou, para que pudesse permanecer contando sua história. Esse desejo surge, já no início da história, quando a narradora vê seu livro amigo pela primeira vez:

Então eu deci a escada para
ver o meu pai. Ai, ele me deu uma sacola de livros,
a maioria deles era igual a um diario. Então quando estava terminando de abrir os livros eu encontrei ele. Comecei a ler ele, achei a historia meio chata no coneço mas depois começei a gostar muito dele.

Dentre tantos livros similares, a maioria igual, havia aquele, cuja aparência não é sequer descrita. Aquele livro era diferente, "ele" foi um achado no meio dos demais. O uso do pronome pessoal aqui pode revelar dois sentidos paralelos que vão sendo construídos ao longo dessa produção textual: uma narrativa fantástica, em que a narradora embarca numa aventura em um livro encantado, diferente dos demais, detentor de tal singularidade que chega mesmo a apresentar características de personagem; por outro lado, se relembrarmos qual havia sido a proposta de produção desse parágrafo ("§ 1 - Escreva um parágrafo contando a história fantástica de quando você conheceu seu livro amigo"), notaremos que o uso desse pronome se dá também numa chave de interlocução com a demanda colocada pelos professores. Dessa maneira, "ele", o livro amigo, pode ser tanto uma referência a esse objeto mágico da narrativa quanto ao tema proposto pelo exercício de escrita escolar.

Isso indica que, ao mesmo tempo em que se deixa afetar pelo processo de escrita, a aluna, ao contrário da narradora da história, é capaz de levantar a cabeça e de se manter em seu papel de aluna. Há, no entanto, uma grande entrega à atividade que lhe fora proposta, o que com certeza tem mais a ver com seu gosto pela escrita do que com seu gosto em ser boa aluna. Sua narrativa não é mera resposta às demandas escolares, e não é possível se criar um ambiente narrativo como esse sem o desejo pela escrita.

Na verdade, quando falamos do aparecimento de uma *voz narrativa* num texto escolar, estamos falando daquele narrador (poeta), que é um fingidor. E para descobrirmos sua farsa, precisamos observar a distância que se interpõe entre ele e o aluno que o produz. Esta aluna foi uma das poucas que escreveu um texto com cinco parágrafos, que era o que a atividade propunha desde o início. Se observarmos as orientações para essa produção, veremos que sua narrativa se apoiou bastante nas propostas que lhe foram entregues:

Propostas	**Texto**
§ 1 - Escreva um parágrafo contando a história fantástica de quando você conheceu seu livro amigo.	*Um dia eu estava no meu quarto, mexendo no computador, quando eu estava terminando um jogo, o meu pai chegou. Então eu deci a escada para ver o meu pai. Ai, ele me deu uma sacola de livros, a maioria deles era igual a um diario. Então quando estava terminando de abrir os livros eu encontrei ele. Comecei a ler ele, achei a historia meio chata no coneço mas depois começei a gostar muito dele.*

§ 2 - Escreva um parágrafo contando a história de quando seu livro amigo levou você para uma viagem em um mundo desconhecido, onde coisas fantásticas podem acontecer.	*Uma hora, eu vi e já estava na metade do livro, Ai, decidi parar de ler, mas não estava comseguindo, por que o livro acabrou me chanando tanto a atenção que não para-va de ler.*
§ 3 – Escreva um parágrafo contando a história de quando seu livro amigo apresentou você para outros livros fantásticos.	*Ai, eu notei que era um livro almadiçoado, e eu tinha que descobrir como conseguir para de ler, ai uma voz apareceu, era a do Zekron, ele esta-va me dizendo que eu deverua fechar o livro para poder quebrar a maldição do livro, mas eu não dei ouvidos a ele, ~~então~~ eu fui sugada pelo livro e cai em uma terra muito esquisi-ta, pois tudo o que eu inaginava apare-cia.*
§ 4 – Escreva um parágrafo contando a história de quando você apresentou seus livros amigos para seus amigos do mundo real.	*~~Então~~ Ai, eu imaginei tudo que tinha visto no livro, então eu fechei os olhos e apareci dentro de uma escola, eu estava ao lado do banheiro dos meninos, ouvindo os segredos deles, então, de novo, a voz do Zekron apareceu, ele falou que eu deveria passar todas as paginas até chegar na contra-capa do livro para voltar ao mundo normal.*
§ 5 – Escreva um final para sua história, do jeito que você quiser.	*Então eu decidi tentar fazer isso rapido, mas cada vez parecia maior e maior o caminho para o final, até parece que eu voltava para o começo do livro.*

Ainda que não tenha respondido às orientações de produção estritamente, a aluna sempre as manteve em vista. Contudo, é na segunda proposta que a aluna parece se apoiar mais. Esse "mundo fantástico", o qual a narradora começa a adentrar a partir do terceiro parágrafo, mantém-se pelo resto de toda a história, em uma demonstração de excelente domínio da progressão temática do texto.

O controle da deriva, aliás, se dá por um mecanismo próprio de abertura e fechamento ao significante bipolar: (in)finitude. Na verdade, é ao redor dessa tensão entre a finitude e a infinitude que se refina aquele fingimento necessário à *voz narrativa*. Ao mesmo tempo em que diz que quer chegar ao final da história, a narradora prorroga esse final ao máximo, chegando mesmo a suspendê-lo. Se, de um lado, a narradora fala uma "palavra-ação", que é o desejo de chegar ao final da história, por outro lado, ela também diz uma "palavra narrativa", que é o desejo de que a história não se conclua. É dessa conjunção que surge a "palavra fingida".

Ao criar essa *voz narrativa* que se diz por uma palavra fingida, a aluna acaba se colocando numa posição subjetiva em relação à linguagem e, com isso, obtém o efeito de novidade. Ao longo dessa escrita, no entanto, a leitura que se mostra mais presente é

das orientações dadas por seus professores, cujo direcionamento excessivo a aluna soube aproveitar na medida em que lhe favorecia.

Entretanto, a aluna não manteve esse texto até o final da proposta. Quando foi solicitada a digitar o texto em casa, ela mudou completamente o final (certifiquei-me de que fora sem a ajuda dos pais) para que se tornasse menos irresoluto, menos incômodo. Podemos dizer, então, que na versão digitada de seu texto, a *autoria escolar* se apagou, mas nem por isso a aluna desconsiderou seus leitores implícitos, pelo contrário, ao saber que as histórias produzidas pelos alunos seriam traduzidas para outras linguagens, como filmes, quadrinhos, teatros, etc., a menina decidiu tornar seu texto mais "palatável", com o intuito de que fosse escolhido pelos colegas. Deu certo para ela, pois seu texto foi escolhido por unanimidade por seu grupo para ser adaptado para a linguagem cinematográfica. Ao produzir seu texto, ela fez, de fato, "apostas a respeito do leitor".

O que podemos concluir dessa análise da *voz narrativa* no texto escolar é que ela surge à medida em que o texto é produto de uma *autoria escolar*, e se dá pela fala do narrador, que deve, antes de mais nada ser um fingidor, que diz algo querendo dizer outra coisa. É esse efeito de fingimento que cria o condensa os sentidos e aproxima a produção textual escolar da produção ficcional e poética.

Conclusões finais

Vimos, ao longo deste trabalho, discutindo a leitura e a escrita como objetos de ensino na escola, procurando observá-las sob uma perspectiva da *autoria escolar*. Desde o início de nossas reflexões, assumimos os riscos e enfrentamos a grande dificuldade de elaborar um conceito, lapidá-lo, e torná-lo mais claro e acessível, permitindo e desejando que se faça ponto de partida para outras discussões.

Nesse trajeto, precisamos deixar de lado alguns preconceitos teóricos, os quais, sobretudo na área da Educação, fazem com que se discutam objetos ideais e não se estudem os objetos reais. Ao procurarmos incessantemente os limites da *autoria escolar*, estamos criando mecanismos para que se veja a escrita e a leitura de uma perspectiva diversa, em que o aluno pode e deve apropriar-se dos mecanismos

linguageiros que regem os discursos, de maneira que se torne capaz de perceber sua posição dentro da instituição e do discurso escolar, e saber como fazer de sua condição presente mas passageira de aluno uma oportunidade de afinar sua voz, ampliando seu espectro, aumentando sua efetividade, aprendendo a dizer a si próprio, e a constantemente reposicionar-se como sujeito.

Sabemos que tudo o que fizemos e dissemos é apenas o início. Ao contrário de algumas propostas metodológicas que visam a dar respostas e a dizer aos professores o quê e como devem exercer sua profissão, nossos argumentos querem, sem respostas prontas, instaurar a reflexão. Precisamos de mais rigor no trabalho com o texto na escola. Não no sentido autoritário que a palavra possa despertar, mas rigor no sentido de qualidade de tratamento, de atenção às minúcias, de trabalho com as particularidades. Um mesmo texto, a depender de como é trabalhado, pode se tornar instrumento tanto para a emancipação quanto para o controle. Ter rigor no trabalho com o texto na sala de aula significa conhecer o público que lida com esse texto, estabelecer intenções claras em seu estudo e, acima de tudo, compreendê-lo como forma de exercício da humanidade. Não se pode entrar numa sala de aula sem que antes se tenha todo esse cuidado com o que se vai estudar e com quem irá participar desse estudo.

Reconhecer a necessidade de se aprofundar a discussão sobre a *autoria escolar* é como pretendemos demonstrar nossa preocupação com o aluno, primeiramente, e com o texto, em segundo lugar. Nosso compromisso não é com formação de autores, mas precisamos ter certeza de que os seres humanos que ajudarmos a formar poderão escolher ser autores, se assim desejarem, e é nisso que precisamos nos empenhar. Quando se fala em cidadania na escola, não se está falando em futuro, mas em presente. Exercer a *autoria escolar* é viver o presente, viver a leitura e a escrita de dentro para fora, é ser cidadão na escola.

Essa *autoria escolar*, que nos permitam uma tautologia, pode ocorrer na escola e não em outro lugar. Isso porque, à diferença de outras instituições em que o *status* dos internos é desprivilegiado (como o manicômio ou a prisão, para lembrar Foucault), a escola é o lugar em que esse *status* dos indivíduos precisa se alterar. A escola é o lugar da transformação, e o educador que não puder acreditar nisso, não tem condições de exercer essa função. O louco dificilmente deixará de ser louco, e o ex-presidiário, salvo em raras exceções, deverá lidar com o estigma de seu passado pelo resto de sua vida. O

aluno é diferente, em algum momento ele poderá deixar de ser aluno, ou escolher permanecer aluno e seguir seu caminho universitário.

É certo que as oportunidades não são iguais para todos. Em muitos casos, a possibilidade de se optar por uma escolaridade em nível superior já é tolhida no ciclo de alfabetização, seja pelo descuido e falta de rigor na alfabetização, seja pelo preconceito e exclusão, que só tende a se agravar num lugar de confronto de indivíduos e formação de sujeitos, que é a escola e o discurso escolar. Não há nada mais cruel do que impor aos alunos a reprodução da sociedade fora da escola. Essa escola, que deveria ser segura, que deveria ser o lugar da transformação, torna-se latíbulo da fixidez e do perigo que os alunos precisam servir. Estabelecer a diferença entre a autoria que é externa à escola e a *autoria escolar* é, assim, uma proteção necessária; é dizer que dentro da escola há espaço para uma autoria de alunos, e não só de quem vem de fora. Não veremos obras, mas veremos textos. Não teremos discursividades sendo fundadas, mas teremos sujeitos se constituindo. Não criaremos autores míticos, mas sim mecanismos para ler os mitos sem por eles sermos cooptados.

A autoria escolar, enfim, não é somente a leitura e a escrita funcionando num mesmo processo, mas também um processo em que leitura e escrita se tornam ferramentas para que os alunos superem tudo aquilo que se lhe coloca como obstáculo para que sejam cidadãos e, mais do que isso, exerçam sua humanidade em plenitude, na linguagem.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. Trad. Celeste Aída Galeão e Idalina Azevedo da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1973.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 5ª edição, 2011.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Trad. R. Buongermino e P. Souza. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

_____ O **Rumor da Língua. Tradução de Mario Laranjeira**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Coleção Roland Barthes.

_____ **O grau zero da escritura**. 3. ed. Trad. Heloysa de Lima Dantas e Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1986.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BENVENISTE, Èmile. **Problemas de linguística Geral I.** Campinas: Pontes, 1995.

_____ **Problemas de linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BENJAMIN, Walter**. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 1ª ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

_____ **Obras escolhidas I**: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____ **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____ **Coisas Ditas**. Tradução: Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____ **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 5ª Edição, 2006.

_____ **"A Personagem do Romance".** In: A personagem de ficção. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Unesp, 2002. 150 p.

_____ **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo : UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Pequeno Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1972.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____ **A ordem do Discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____ **As palavras e as coisas.** Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 9ª Edição, 2007.

_____ **O que é um autor?** IN: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, pp.280-286.

_____ **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____ (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. In. A caminho da linguagem. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix; 1974.

LACAN, Jacques. Escritos. **Escritos: Campo Freudiano no Brasil**. São Paulo, 4ª Edição, 2014.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros Eus.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

POSSENTI, Sirio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____ **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O Inconsciente Estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICOUER, Paul. **A metáfora viva**. Tradução: Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 3ª edição, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. Coleção Linguagens.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

1 Citar fonte: Projeto Desafio. Turma 3º Ano.

Bibliografia virtual

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de. & SOUZA, Solange Jobim e. **Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância**. In: Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 23º vol., 2003. Consultado em 08/2015 na webpage: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100003&lang=pt;