

PALAVRAS ESCRITAS, INDÍCIOS DE PALAVRAS DITAS

João Wanderley Geraldi

Resumo: O objetivo deste trabalho é encontrar, com base na leitura de um conjunto de textos escritos por crianças, indícios de outros textos, produtos de práticas discursivas escolares cujas palavras, retomadas pelos aprendizes da escrita, adquirem novos tons apreciativos em seus textos e podem revelar suas compreensões das palavras, dos discursos, das atitudes e das relações que se instituem no ambiente escolar. Segundo o ponto de vista bakhtiniano, toda a enunciação é apenas uma fração de uma "corrente de comunicação verbal ininterrupta". Como situar nesta corrente os textos escritos por crianças em seus primeiros anos de escolaridade? Excluí-los desta corrente significaria assumir que o esforço da criança para escrever produz o perverso efeito de uma desterritorialização enunciativa: enquanto falantes, as crianças participariam do processo contínuo de produção de enunciados; enquanto aprendizes da escrita, face ao estranhamento próprio dos convívios iniciais, produziriam textos excluídos deste mesmo fluxo, como se fossem estrangeiros diante das palavras de sua própria língua.

Abstract: Focusing on texts written by children, this article aims at finding out marks of other texts, products of school discursive practices. The words of these practices are used by the learners who present new views expressed in their texts that might reveal their understanding of words, discourses, attitudes and relationships that are set at the school context. From a bakhtinian perspective, all statements are only a part of an 'infinite string of verbal communication.' How could the texts written by children in their initial years of schooling be situated in this string? Excluding them from it would mean to assume that the child's effort to write produces the perverse effect of an enunciative deterritorialization: as speakers, the children would take part in the continuous process of statement production; as learners of the written system, due to the astonishment of the initial contacts, they would produce texts excluded from this flux, as if they were foreigners in their own language.

1. Prof. Dr. do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Introdução

A ELEVAÇÃO das práticas discursivas a lugar privilegiado de investigação científica ocorre no contexto de no mínimo duas enormes insatisfações: de um lado, a insatisfação com os resultados da cientificidade galileana, cujos alicerces vão sendo postos em questão não mais pelas "instáveis" ciências humanas, mas pelas ciências da natureza; de outro lado, a insatisfação com a teoria do sujeito centrado, unificado, homogêneo e racional, que iluminou o fazer científico ou, mais adequadamente, a construção de nossas compreensões, quer porque admitia um sujeito emocionalmente distanciado, objetivo e impessoal diante de seus próprios enunciados científicos, como se estes derivassem das próprias coisas, quer porque, na e da outra margem, destacava apenas as singularidades, as individualidades, as casualidades que conferiam aos enunciados a autoridade de seus autores.

As insatisfações não paralisaram os investimentos, ao contrário redobramos esforços tanto para formular novos paradigmas do fazer científico, quanto para ultrapassar as dicotomias subjetivo/objetivo; singular/geral; qualitativo/quantitativo. A atenção às práticas discursivas talvez encontre aí suas raízes, porque nos discursos encontram-se simultaneamente os pares que os esforços do passado tentaram separar.

Antes de iniciar as análises de alguns textos produzidos por crianças em seus primeiros anos de escolaridade, inclusive para justificar porque nos textos podemos ler a articulação singular e única de outros textos, vou perseguir a intuição de que nos discursos se encontram o que costumamos dicotomizar, explicitando a concepção de linguagem que sustenta intuições e análises.

1 A linguagem como atividade

Herdamos do estruturalismo francês uma concepção de linguagem como capacidade humana de construção de sistemas semiológicos e, emaranhados na discussão sobre o objeto da ciência lingüística, acabamos nos debruçando sobre a língua, entendida como um sistema de signos utilizados por uma comunidade para a troca comunicativa. A descrição do sistema ocupando o tempo do lingüista deste século acabou por relegar a segundo plano a discussão desta capacidade de linguagem que caracterizaria o humano. Filósofos, semioticistas, psicólogos etc. assumiram, na verdade, a questão como tema de suas áreas, e raramente os lingüistas, enquanto tais, discutem a concepção de linguagem que subjaz às análises que acabam produzindo. Delimitados os terrenos, a descrição e a análise dos elementos e suas relações no interior do sistema construíram um exterior com o qual, no final deste século, retornamos a dialogar em função das necessidades de construção de explicações para fenômenos internos ao sistema e que nele próprio não encontram seu fundamento.

Historicamente, como sintomas da emergência da necessidade de considerar o exterior como interno, redesenhando os limites e objetivos da Lingüística, podem ser considerados:

- a) os fenômenos da dêixis: pessoa, tempo e espaço expressam-se nas línguas conhecidas através de signos referencialmente vazios, demandando a remessa

às instâncias discursivas para preencher seus sentidos efetivos. Para Benveniste, marcam a expressão da subjetividade. A partir desta constatação, já não se pode pensar o enunciado sem remeter ao enunciador e pensar o enunciador significa abrir espaços de reflexão antes excluídos da preocupação descritiva da Lingüística;

- b) os fenômenos das modalidades: o esforço teórico para definir as condições de verdade das proposições acabou por elevar os enunciados afirmativos à categoria de modelares já que neles era possível distinguir uma proposição cujo valor de verdade poderia ser calculado. Obviamente, tal redução produziu resultados científicos interessantes e serviu aos programas de pesquisa que aproximaram a linguagem natural à lógica e às linguagens matemáticas, tanto assim que lógicas modais puderam ser construídas a partir do modelo da lógica bivalente. No entanto, uma aproximação intuitiva e pré-teórica às modalizações, a partir de um ponto de vista que não conceitua o significado como resultado de um cálculo matemático, permite, mais uma vez, encontrar nos enunciados as posições do sujeito que os enuncia. Reaparece, pois, o enunciador e sua relação com os fatos que enuncia. Para explicar tais marcas lingüísticas é necessário abandonar a análise formal para poder compreender como estas relações se constituem;
- c) os fenômenos da performatividade: o pensamento clássico já criticara a concepção da linguagem como representação, em que um recurso expressivo se presentifica para ausentar-se representando outra coisa $[x \rightarrow y]$, a partir da noção de reflexividade da linguagem $[x \rightarrow y]$. A esta crítica, juntam-se hoje duas outras noções que acabam por exigir a construção de uma concepção não representacionalista da linguagem. Trata-se da não-transparência do signo lingüístico (ou de sua opacidade) e do fato de que, ao falarmos, não só representamos estados de coisas no mundo, mas pela fala criamos no mundo estados de coisas novos. Fenômenos como o uso, na primeira pessoa do singular e no presente do indicativo, de verbos como *prometer*, *jurar*, *declarar*, etc. criam no mundo uma promessa, um juramento, uma declaração etc. Ora, é impossível representar por x um estado de mundo que inexistia. E não se trata aqui de um uso ficcional e estético da linguagem, mas de um uso comum. Benveniste, Austin e Searle acabam por conduzir os estudos da significação para a teoria da ação e, mais uma vez, o externo se internaliza, revolucionando os estudos lingüísticos e definindo novos objetos: as regras constitutivas (eminentemente sociais) dos atos que se praticam ao falar;
- d) os fenômenos da polissemia e do duplo sentido: higienizando o sistema, para definir um valor a cada um de seus elementos no contraponto com os demais, a lingüística acabou por reduzir a polissemia à ambigüidade (e resolveu esta construindo o número de entradas diacríticas necessárias no estudo do léxico ou multiplicou as estruturas sintáticas de base) e o duplo sentido a usos desviantes da linguagem, de interesse apenas para a escuta psicanalítica. No entanto, no uso corrente da linguagem, as metáforas que vivemos, os processos de implicitação, os eufemismos e hipérboles etc. não podem ser jogados, por uma decisão teórica, ao cesto de lixo das questões da linguagem. O custo teórico

da redução acaba por desfigurar o objeto que se quer compreender. As análises pragmáticas, os estudos da conversação, as contribuições da análise do discurso etc. acabam por desvendar um mundo da linguagem que não se deixa atravessar inocentemente. Falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação. E oferecê-la ou impô-la ao outro;

- e) os fenômenos da polifonia e da heterogeneidade: se a discussão do exemplo clássico *todos os filósofos dizem que a terra é redonda* permitiu perguntas a propósito do comprometimento do falante com o conteúdo da proposição *a terra é redonda* – afinal, num sentido de dizer, o falante disse a-terra-é-redonda — levou a cunhar os conceitos de uso e menção, as reflexões de Bakhtin, quer a respeito do processo sógnico de constituição da consciência enquanto internalização da palavra alheia, quer a respeito do jogo de vozes que na minha palavra revela a palavra do outro, levaram à redefinição do sujeito discursivo como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas.

Qual o custo de um tal conjunto de questões para a lingüística? Externo ou interno aos diferentes programas de pesquisa, este conjunto fez a lingüística reaproximar-se da filosofia [da linguagem], da psicologia [social, especialmente], da sociologia e da psicanálise, deslocando suas preocupações descritivas para a compreensão do próprio fenômeno da linguagem e de seu funcionamento. A suposição estruturalista da existência de uma língua pronta e acabada, objeto de apreensão do falante, submissa à descrição objetiva, foi substituída pela compreensão de que antes de qualquer outro componente, a linguagem fulcra-se como evento (Osakabe, 1988), faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. É nesta história que se constituem estruturas lingüísticas que inevitavelmente se reiteram, mas também se alteram, a cada passo, em suas consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (Geraldí, 1991:5).

O deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho lingüístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento, de modo que processos como a metáfora, a metonímia e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos discursivos.

O trabalho lingüístico, ininterrupto, está sempre a produzir uma sistematização aberta, consequência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso das expressões, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores. Trata-se, portanto, de conceber a linguagem como uma atividade constitutiva, de que as línguas seriam produtos. A reintrodução da “seta do tempo” (Prigogine, 1996), através do trabalho, obriga a compreender a língua como um sistema inde-

terminado, sujeito tanto a acasos quanto a regulamentações normativas. Por isso, nas práticas discursivas, reencontram-se subjetividade e objetividade; singularidade e generalização; qualidades específicas face aos “tons apreciativos” de cada enunciação (Bakhtin, 1982) e informações quantificáveis e passíveis de avaliação objetiva.

2 As insatisfações com a “teoria do sujeito”

Segundo Edgar Morin (1996), hoje é possível abandonar a “estranha disjunção esquizofrênica” que vivemos desde o século XVII, disjunção que se revela pelo fato de no cotidiano nos sentirmos sujeitos e vermos aos outros como sujeitos, mas nos examinando a nós e aos outros pelo ponto de vista do determinismo, os sujeitos se dissolvem, desaparecem. Ou negamos a existência do sujeito, ou o transformamos em fundamento de toda verdade possível. A possibilidade de ultrapassar este estágio de uma disjunção exclusiva começa a desenhar-se, para o autor, a partir do fato de podermos, hoje, conceber a autonomia. Citando Heinz Von Foerster, afirma:

A auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia e que, portanto, dilapida energia”. Em virtude do segundo princípio da termodinâmica, é necessário que este sistema extraia energia do exterior; isto é, para ser autônomo, é necessário depender do mundo externo. E sabemos, pelo que podemos observar, que esta dependência não é só energética, mas também informativa, pois o ser vivo extrai informação do mundo exterior a fim de organizar seu comportamento. (...) Nós, por exemplo, levamos, inscrita em nosso organismo, a organização cronológica da Terra, a rotação da Terra ao redor do sol. Como muitos animais e plantas, também nós temos um ritmo inato, de aproximadamente 24 horas; é o que chamamos ritmo circadiano. O que significa dizer que temos um relógio interno, que registra o processo de alternância do dia e da noite. Por outro lado, nossas sociedades regem-se por um calendário estabelecido em função da lua e do sol, de maneira a organizar nossa vida coletiva. Na autonomia, (...) há uma profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo exterior. (Morin, 1996:46)

Tomando da biologia a descrição do modo de vida da bactéria, “um ser computante” que se ocupa de signos, índices, dados e através deles trata com seu mundo interno assim como com o mundo exterior; tomando da imunologia os modos de funcionamento do sistema imunológico, “que nos protege das agressões externas” pelo reconhecimento de um “si mesmo mediante uma espécie de carteira de identidade molecular própria do organismo particular”; e tomando da botânica a descoberta de que existe comunicação entre árvores de uma mesma espécie, entre outros exemplos e argumentos, o autor explicita um conjunto de processos autoconstitutivos da identidade e extrai um conjunto de princípios (princípio da diferença e da equivalência, princípio da identidade; princípio da exclusão e inclusão; e princípio da intercomunicação com o semelhante, que inclui a possibilidade de comunicação de nossa incomunicabilidade) com os quais pode definir o sujeito como um organismo auto-eco-organizador (com dependência externa), auto-exo-referente (para referir-se a si é preciso referir-se ao mundo externo), entrelaçamento de múltiplos componentes, que vive num universo onde existe o acaso e a incerteza, que “pode tomar consciência de si mesmo através do instrumento de objetivação que é a linguagem”, que é capaz de escolha entre alternativas e tem o sentimento de sua própria insuficiência.

Interessa, aqui, correr o risco de associar a um aspecto desta reflexão, aquele relativo ao princípio da intercomunicação com o semelhante, e portanto aos aspectos próprios do sujeito, ligados à linguagem e à cultura, reflexões procedentes de outros lugares, a fim de ressaltar os aspectos fragmentários, instáveis e mutantes da subjetividade. Trata-se de tentar “compreender que os seres humanos são instáveis, nos quais existe a possibilidade do melhor e do pior, alguns tendo melhores possibilidades que outros; devemos compreender, também, que os seres têm múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que lhes sucedem e que podem liberar algumas delas” (Morin, 1997:64).

Para esta aproximação, recorreremos a alguns conceitos formulados por Bakhtin em seu estudo da relação entre autor e herói. Nesta obra, Bakhtin se move entre os mundos ético e estético e elabora um conjunto de categorias com que os aproxima, diferenciando-os. Na arquitetura do pensamento bakhtiniano, a relação com a alteridade é fundamental e é a partir desta relação, em que o herói é o outro do autor, o autor é o outro do herói, que o pensador russo estatui o princípio básico que diferencia a relação estética da relação ética:

Um autor modifica todas as particularidades de um herói, seus traços característicos, os episódios de sua vida, seus atos, pensamentos, sentimentos, do mesmo modo que, na vida, reagimos com um juízo de valor a todas as manifestações daqueles que nos rodeiam: na vida, todavia, nossas reações são díspares, são reações a manifestações isoladas e não ao todo do homem, e mesmo quando o determinamos enquanto todo, definindo-o como bom, mau, egoísta, etc., expressamos unicamente a posição que adotamos a respeito dele na prática cotidiana, e esse juízo o determina menos do que traduz o que esperamos dele (Bakhtin, 1992:25).

É esta reação ao todo, segundo o autor específica da reação estética, porque baseada na suposição de acabamento do objeto – herói ou obra – que fundamentará a diferença entre os dois mundos postos em paralelo neste seu estudo. Derivam deste princípio os conceitos formulados por Bakhtin com os quais distingue os mundos ético e estético. Aceitando que nossas compreensões são sempre limitadas, acompanhemos mais uma vez Bakhtin:

A consciência do autor é consciência de uma consciência, ou seja, é uma consciência que engloba e acaba a consciência do herói e do seu mundo, que engloba e acaba a consciência do herói por intermédio do que, por princípio, é transcendente a essa consciência e que, imanente, a falsearia. O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra. (Bakhtin, 1992:32)

Transporto o conceito de “excedente de visão” para o mundo da vida: da vida, não há um autor e se estou vivendo, tenho um por-vir e, portanto, sou inacabado. O todo acabado de minha vida, eu não o domino. Por isso, o mundo da vida é um mundo ético, embora a vida possa ser vivida esteticamente. Consideremo-nos dentro deste mundo: estou exposto e quem me vê me vê com o fundo da paisagem em que estou. A visão do outro me vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem,

relativamente a mim, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este *acontecimento* mostra nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude, pois “tudo quanto pode nos assegurar um acabamento na consciência de outrem, logo presumido na nossa auto-consciência, perde a faculdade de efetuar nosso acabamento”, porque a experiência do outro, mesmo sendo de mim, me é inacessível.

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desenccontro do eu e do tu que ambos se constituem. E, nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. Por isso, a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos. Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões / compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. E, a cada nova expressão / compreensão pré-construída, fazemos corresponder nossa contrapalavra, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações do que antes já fora apreendido.

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo. (Bakhtin, 1992:385)

Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa. E como incompletude e inconclusão andam juntas, as mediações sógnicas, ou as linguagens, construídas neste trabalho contínuo de constituição não podem ser compreendidas como um sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis. Enquanto instrumentos próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança.

Na síntese de Kramer (1994:107), “a linguagem regula a atividade psíquica, constituindo a consciência, porque é expressão de signos que encarnam o sentido como elemento da cultura. Sentido que exprime a experiência vivida nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções”. Se é neste movimento que se constitui a consciência, também esta não pode ser considerada senão em sua constante mutação.

Elege-se como território, portanto, o fluxo do movimento. Lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido. Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa

porque sua materialidade inefável contém no aqui e agora as memórias do passado e os horizontes de possibilidades, calculados com base numa memória do futuro.

Do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida calculamos, a todo instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente. Não se trata de reintroduzir, a partir da idéia de memória do futuro, a idéia de salvação terrestre. O “dever está problematizado e assim ficará para sempre”, pois vivemos um “contexto no qual as metanarrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança” (Silva, 2000:14). Trata-se de pensar que a todo momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito e neste lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições de dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, selecionar uma das possibilidades de ação. Somos movidos pelas utopias, pelos sonhos, pois “nada é mais pobre que uma verdade sem o sentimento de verdade” (Morin, 1996:33).

Assumindo que a relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo dos sujeitos e da linguagem, com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas ao contrário é inspiração para recompreender a vida, assumindo a irreversibilidade de seus processos. Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos excedentes de visão buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e irrepetíveis. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que antes de serem minhas, foram e são também do outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim.

3 A repetição que singulariza

As análises pós-foucaultianas têm mostrado que a escolarização pode ser vista como exemplo paradigmático das modernas técnicas de governo, cujas estratégias mais do que silenciar e constranger, agem através da liberdade sintonizando desejos e capacidades aos objetivos políticos da organização e construindo o autogoverno como forma de realização da liberdade. Certamente algumas destas análises transformam a subjetividade num “efeito embutido da programação governamental”.

Se os sistemas educativos têm um papel fundamental na formação normativa dos sujeitos, isto não assegura que suas normas venham a figurar no âmago de cada sujeito, assim como nada pode assegurar que as identidades atribuídas sejam efetivamente as identidades experienciadas.

Aceitando, de um lado, a educação como uma das forças de constituição de identidades pré-definidas, por isso mesmo com práticas discursivas de sala de aula marcadas por valores, saberes e conhecimentos selecionados, ordenados e distribuídos segundo a lógica de programação de governo, e, por outro lado, que estas mesmas práticas discursivas, face à natureza da linguagem e das formas discursivas de consti-

tuição das subjetividades – e portanto dos sujeitos discursivos – são um lugar de deslizamentos e de emergências da transgressão, meu objetivo é trazer à reflexão, como exemplos, alguns textos escolares, produzidos por crianças em seus primeiros anos de escolaridade.

Considerando as seguintes afirmações de Bakhtin:

(a) A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra num determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade”;

(b) A palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas);

(c) Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos.

Tomamos estes textos como elos da “corrente de comunicação verbal ininterrupta” e procuraremos detectar indícios de outros textos, produtos de práticas discursivas escolares cujas palavras, retomadas pelos aprendizes da escrita, adquirem novos tons apreciativos e podem revelar suas compreensões das palavras, dos discursos, das atitudes e das relações que se instituem no ambiente escolar.

3.1 A escola é uma instituição normativa, mas...

A escola

a secola é bonita e lipa e não pede trazechiclete e não pe de traze ovo naora do lache tem mutascoza no lache e não po de repiti e ten mutajeteque repétenoloche e tazemateriau na secola e senão aprofesora da chigo.
(aluno de 1ª série, outubro/89, periferia de São Paulo)

O texto é constituído por sete enunciados, nos quais se expressam:

- a) Elogio um: *a escola é bonita e limpa;*
- b) Regra um: *não pode trazer chiclete;*
- c) Regra dois: *não pode trazer ovo;*
- d) Elogio dois: *no hora do lanche tem muitas coisas no lanche;*
- e) Regra três: *não pode repetir no lanche;*
- f) Denúncia: *tem muita gente que repete no lanche;*
- g) Regra quatro: *trazer material, se não a professora dá xingo.*

Quantitativamente, estes enunciados revelam desde logo que a escola é uma instituição extremamente regrada, pois em apenas sete enunciados, quatro expressam diretamente regras de convívio. O enunciado seis, sendo uma denúncia, por seu turno remete ou decorre de violação de uma regra, de modo que cinco de sete enunciados remetem a regras; dois enunciados são destinados a elogios à escola. Estes dados indiciam que a criança compreendeu o funcionamento normativo da instituição, mas

ao mesmo tempo ela ainda se rebela contra o não funcionamento conforme, pois há quem não cumpre regras e não leva xingo. Ou seja, há regras, mas nem todas são cumpridas e nem sempre ao não cumprimento corresponde qualquer punição (a violência simbólica é indiciada pela expressão a professora dá xingo).

Para além do que parece repetir um discurso corrente nas salas de aula, nos pátios e em todos os espaços escolares – regras, regras, regras – este texto se singulariza na seqüência em que ocorre a maior juntura vocabular: *ten mutajeteque repétenoloché*. Justamente no enunciado seis, em que o autor faz uma denúncia, há a maior seqüência de junturas. No processo de aquisição da língua escrita, em que idiossincriticamente cada aprendiz recorre a um conjunto complexo de estratégias, uma das mais presentes nas práticas discursivas de sala de aula estão aquelas que associam sons a símbolos gráficos (letras). Aqui pode estar presente esta associação: uma das características entonacionais da denúncia é precisamente a mudança de tom, acompanhada freqüentemente da mudança de velocidade. A juntura vocabular está marcando precisamente esta diferença (note-se que as demais junturas vocabulares remetem a vocábulos fonológicos, o que não acontece neste enunciado).

Há ainda uma segunda singularidade: este texto está estruturado numa seqüência específica: elogio, regra, regra, elogio, regra, denúncia, regra. Do ponto de vista retórico, o texto está organizado de modo a obter de seu auditório adesão ao que expõe e somente depois da denúncia, a regra se faz acompanhar de uma possível punição, como se o autor dissesse: se para o não cumprimento desta regra há uma punição, deve haver uma punição para o não cumprimento da outra regra! Note-se que a denúncia é, também, o reconhecimento de que o funcionamento da escola não obedece a uma lógica coerente e é talvez esta coerência o que o autor do texto está cobrando da escola, como esta lhe cobra coerência quando interessa.

3.2 Quando normas se explicam como histórias

Era uma vez umpionho queroia ocabelo daí um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pionheto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho.
(aluno de 1ª série, reprovado)

Uma das características dos processos escolares é a construção de hábitos de higiene, de controles do corpo. E uma das formas mais eficazes utilizadas pelos professores para este processo de inculcação de normas é a narrativa. Uma campanha de saúde escolar não se faz sem que se contem histórias... E é contando uma história que este aluno revela ter apreendido que *piolho pula da cabeça em cabeça* e que se você não se cuida, você estará prejudicando todos os outros. O um como o mal dos outros. Ou o um que se cuida cuida de todos...

Mas há uma singularidade: o princípio era para ser apreendido, a narrativa era a estratégia de sua transmissão, mas a narrativa na modalidade escrita não era para ser exercida pela criança. Ela acabou pagando preço alto pela transgressão, isto é, pela tentativa de escrever um texto com sentido, utilizando palavras que ainda não aprendera escolarmente a usar: foi reprovada em 1983 e repetiu a primeira série no ano

seguinte. Eis uma aprendizagem dolorosa: na escola escreve-se o que se sabe, para nunca mostrar o que não se sabe.

3.3 A emergência de contrapalavras

BALA PERDIDA MATA MULHER NA TIJUCA

Uma mule mou com ma bala pdida num diroto ca di caviuome taro toba um ca fote não cocsq i fugiro

(Bala perdida mata mulher na Tijuca/ Uma mulher morreu com uma/ bala perdida num tiroteio/ Cerca de [cerca] [quase] 20 homens tentaram roubar/ carro forte não conseguiram/ e fugiram)

Considerando que o processo de compreensão, no sentido bakhtiniano, ocorre por uma atitude responsiva do interlocutor, e considerando que este texto foi escrito em sala de aula do programa de ensino que operava com notícias de jornais (Pacheco, 1997), o que singulariza este texto é o que a pesquisadora considerou como replanejamento no processo de escrita: a repetição *ca di ca* (cerca de / cerca) também poderia ter uma segunda leitura.

Como o recurso expressivo *cerca de* não é corrente na modalidade oral, especialmente de alunos desta faixa e deste grupo social, em sala de aula circulou a expressão *quase*, uma contrapalavra conhecida e utilizada para processar a compreensão de sua sinônima. No processo de escrita, a repetição indicia que o aluno escreveu *cerca de* e explicitou sua compreensão desta expressão, escrevendo *quase*, como poderia ser lida a segunda ocorrência de *ca*.

Conclusões

Certamente as análises dos três exemplos poderia continuar e a estes indícios outros poderiam ser associados. Que as palavras escritas em sala de aula recuperam os discursos em circulação na escola, muitos exemplos podem ser adicionados, desde certas metodologias do ensino da modalidade escrita que partem da leitura de textos para a produção de textos, quando em geral os alunos perguntam: *posso dizer / escrever com minhas próprias palavras?*

Importa extrair deste fato algumas conseqüências no que diz respeito a constituição dos sujeitos escolarizados: ao mesmo tempo os dados confirmam que a educação é um paradigma do programa de governo, também confirmam que os sujeitos transgridem não repetindo as fórmulas pré-determinadas.

Certamente porque tanto sujeitos quanto as artes de governo não sejam tão determinadas como as análises genéricas e abstratas nos fizeram crer. E talvez porque ambos – sujeitos e educação – são resultantes de práticas discursivas que operam com um instrumento em si autoconstitutivo e indeterminado.

Para concluir, uma passagem de Donald (2000:63) que retoma Freud e Kant a respeito destes temas cuja pesquisa talvez dependa mais de “faro, golpe de vista, intuição” (Ginzburg, 1989):

No último texto que escreveu, Freud pesadamente reconheceu, como tinha feito em várias ocasiões anteriores, os limites e as frustrações de seu trabalho: "É quase como se a análise fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis' nas quais se pode estar antecipadamente certo de que se vai obter resultados pouco satisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo" (...). Talvez ele estivesse pensando na perplexidade de um filósofo mais antigo: "Existem duas invenções humanas que podem ser consideradas mais difíceis que quaisquer outras", havia advertido Kant, "a arte do governo e a arte da educação; e as pessoas continuam a discutir inclusive seu significado".

Não por acaso, as três artes – governo, educação, psicanálise – operam com a linguagem e as três tem como seu lugar de existência o sujeito que através da linguagem se constitui e constitui governo, educação e subjetividade e por estar neste universo discursivo, é por ele constituído.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DONALD, J. Liberdade bem regulada. In: SILVA, T. T. (org.) **Pedagogia dos monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Cheios de si, cheios de medo: os cidadãos como ciborgues. In: SILVA, T. T. (org.) **Pedagogia dos monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino. exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GINZBURG, C. Sinais. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, A. C. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Amor, poesia, sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, s.d. [original de 1997].
- PRIGOGINE, I. O fim da ciência?. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.