

QUE AUTOR É ESTE?¹

Claudia R.C. PFEIFFER

RESUMO Neste trabalho analisa-se discursivamente os modos de funcionamento da autoria, hoje, no espaço escolar brasileiro. Ou seja, observa-se como se dá o processo do sujeito posicionar-se na função da autoria, constituindo-se, portanto, em autor. Uma pergunta básica o norteia: a escola, detentora do estatuto de provedora da capacidade de autoria, de fato possibilita o posicionamento na função autor a seus alunos? Diante desta reflexão cai-se inevitavelmente em outra pergunta: que autor é este ao qual a escola abre espaço? Como todo fato de linguagem pensado discursivamente leva-nos a pensar sobre a relação do homem com a linguagem - que é histórica -, parte-se em busca das formas-sujeito às quais o sujeito de linguagem já se submeteu, para entendermos melhor o funcionamento específico da autoria. Deparamo-nos, neste processo, com a circulação de sentidos que ora estão no funcionamento da repetição formal ora no limiar da repetição histórica, constituindo diferentes posições para o sujeito autor escolar. Sujeito este submetido aos efeitos das duas formas de sujeição - religiosa e do direito. Busca-se, ainda, perceber a relação de dois funcionamentos: o ideal de autor e o modo de sujeitos escolares se posicionarem como autores de seus textos. Essa relação, assim como o modo histórico do sujeito se constituir em brasileiro, têm efeitos. E é destes efeitos que falamos neste trabalho.

RÉSUMÉ Ce travail présente un analyse discursive des modes de fonctionnement de la fonction-auteur, aujourd'hui, dans le espace scolaire brésilien, c'est-à-dire, on observe le processus de positionnement du sujet à la fonction-auteur. Une question de base l'inspire: l'école, qui a le statut de promotrice de la capacité d'être auteur, permet-elle, en effet, la prise de position d'auteur à ses élèves? Vis-à-vis de cette réflexion, on doit se poser une autre question: qui est cet auteur auquel l'école ouvre l'espace? Du moment que tous les faits du langage considérés discursivement nous mènent à réfléchir sur la relation de l'homme avec le langage - qui est historique -, on cherche, alors, les formes-sujet auxquelles le sujet du langage s'est déjà soumis, pour mieux comprendre le fonctionnement spécifique de l'auteur. On se rend compte, à présent, de la circulation des sens qui se situe soit dans le fonctionnement de la répétition formelle, soit dans les limites de la répétition historique, constituant des positions différentes pour le sujet

¹ Texto resultante de dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, em 17 de Julho de 1995, sob orientação da Profa. Dra. Eni P. Orlandi.

scolaire, un sujet qui est soumis aux effets de deux formes d'assujettissement - celle de la religion et celle du droit. On cherche encore à apercevoir la relation de deux fonctionnements: l'idéal de l'auteur et la façon dont les sujets scolaires se positionnent comme auteurs de leurs textes. Cette relation, ainsi comme la façon historique de constitution du sujet en Brésilien a des effets, dont nous parlerons dans ce texte.

Meu trabalho de dissertação de mestrado começou na minha pesquisa de Iniciação Científica, quando já me incomodava uma dúvida constante, tratada de diferentes formas por diferentes linhas de pesquisa: que tipo de funcionamento produz a dificuldade dos alunos, em qualquer idade que seja, de interpretarem e escreverem textos e gostarem destas atividades? Conforme aventurava-me por leituras teóricas e pelas experiências de sala de aula - como professora e/ou observadora -, apesar de todas as dúvidas que iam surgindo, duas certezas ficaram-me extremamente claras: tal funcionamento não tem sua base em determinações econômicas, como também não em razões metodológicas. Isto porque profissionais que trabalham com a prática de leitura e produção de textos estão habituados a entrar em contacto com conjuntos de redações "idênticas" (caracterizadas por um mesmo tipo de problema²), escritas por alunos vindos de lugares diversos do Brasil, de escolas públicas e particulares. Assim como estamos habituados a conhecer alunos que, sob uma aparente mesma aula, saem-se excelentemente bem em oposição a outros que não têm, segundo os critérios escolares, êxito algum. A partir disto, senti-me à vontade para procurar em outros lugares o modo de funcionamento do processo ensino-aprendizagem. O meu contacto com a Análise do Discurso fez com que cada vez ficasse mais claro para mim que o problema é *ideológico*, é da *ordem do simbólico*. Este posicionamento só é possível quando entendemos e assumimos uma tripla negação: a língua não é reflexo dos problemas sociais, econômicos ou culturais; a língua não é um mero instrumento de controle de sujeitos sobre sujeitos; a língua não é exterior ao sujeito. A língua é constitutiva do sujeito, o que significa dizer que sujeito e linguagem constróem-se mutuamente: diferentes posicionamentos de sujeitos implicam em diferentes discursos e vice-versa. E só podemos assim entender a linguagem quando a tomamos sob a perspectiva histórica: a língua é histórica. Porém, isto não nos vincula a uma perspectiva evolucionista, linear ou a uma idéia de continuidade. A história aqui é entendida como desdobramento, ruptura, como processo de tensão (de confronto) entre o mesmo e o diferente (Paul-Henry, Orlandi)³. Ou, Conforme Pêcheux⁴, que sintetiza em uma palavra: a língua se dá no espaço de um contínuo batimento onde encontram-se a memória histórica e a atualidade; este é o *acontecimento discursivo*.

² As críticas com relação à produção de textos insidem invariavelmente sobre a coesão e coerência textuais, sobre a gramaticalidade, sobre a capacidade de desenvolvimento de um determinado assunto, sobre a capacidade de compreensão do assunto proposto, e finalmente sobre a boa apresentação dos textos.

³ Orlandi, E. **A Linguagem e seu Funcionamento**, 2a. Edição, Editora Pontes, Campinas, 1987.

Henry, P. "L'histoire n'existe pas" In **Studies of Psychology and Social Sciences**, 3, Rome, 1984.

⁴ Pêcheux, M. **Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Pontes, Campinas, 1990.

Filiando-me, pois, à Análise do Discurso (AD), percebi a necessidade de refletir sobre o modo de construção do sujeito-autor na história brasileira, para entender seu funcionamento hoje, na escola. Para tanto, vali-me de análise de textos escolares desde o primário até o segundo grau, de entrevista com professores e alunos, de acompanhamento de sala de aula documentado por meio de gravações e de análise bibliográfica sobre o período histórico recortado.

Entendendo a história e a linguagem conforme já colocado, qualquer período escolhido para ser analisado seria válido, já que em todo acontecimento discursivo há o encontro da memória e da atualidade. Optei pelo período do século XIII ao século XVII, pela facilidade de já haver um conjunto significativo de trabalhos em AD, o que tornaria mais elucidativa minha pesquisa específica. Minha busca foi, então, por diferentes modos de assujeitamento que acarretaram em diferentes formas-sujeito, de modo a entender a função-autor dentro de um processo de construção. De um certo modo era uma busca por aquilo que perdeu sua legitimidade para saber dos processos de outras legitimações.

É interessante atentarmos para o fato de que, etimologicamente, 'sujeito' na passagem do séc. XII para o séc. XIII significa "submetido à autoridade soberana" e somente começará a funcionar como "causa, assunto, pessoa" a partir do séc. XVI. Isto relaciona-se com o processo de passagem de um modo de assujeitamento para outro, conforme veremos.

Segundo Haroche⁵, neste período do século XIII ao XVIII, há uma tensão causada pela passagem de um modo de *assujeitamento religioso* para um modo de *assujeitamento de direito*. O sujeito religioso é submetido a uma verdade divina, enquanto que um sujeito de direito é devedor de apresentar verdades unívocas: "é um sujeito com vontades sem limites e uma submissão sem falhas"⁶ Esta tensão é um dos efeitos da crise da dupla verdade que percorre todo este período: Fé X Razão. Estes séculos viveram o paradoxo de uma submissão aos dogmas religiosos e de crescente expansão econômica, o qual trouxe novos sentidos, produtores de novos posicionamentos.

A passagem de um modo de assujeitamento para outro provocou um deslocamento na relação do homem com o texto. De um texto sacralizado (um texto hermético sobre o qual apenas uma elite tinha o direito de revelar sua verdade), produz-se a sacralização do sujeito (com direito a tudo dizer e interpretar, ser o que quiser). Este é o sujeito do humanismo: individualizado e livre, (porém) portanto, discernível e apreensível.

A possibilidade de total liberdade do sujeito acarreta na obrigação de uma total determinação da língua: o direito à indeterminação do sujeito está atrelado à apresentação de textos totalmente determinados. Neste sentido, acredito que fique mais claro porque pensar sobre o sujeito é pensar sobre a linguagem - seu funcionamento.

Se, sob o modo de assujeitamento religioso, a autoria era divina, cabendo a um grupo eleito "traduzir" suas verdades de textos herméticos, ser um sujeito-autor, dentro

⁵ Haroche, C. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. Hucitec, São Paulo, 1975.

⁶ Op. Cit.

de um modo de assujeitamento de direito, é submeter-se à exigência da determinação da língua a ponto de ter a ilusão de ser totalmente livre para que possa de fato ser apreensível, discernível e uno. Ao mesmo tempo que para ser sujeito-leitor é preciso entrar no jogo da exigência da determinação da língua: percebê-la como tal para ter o direito à interpretação⁷.

A questão da determinação da língua, como se vê, tem um papel muito maior do que o de uma simples exigência técnica (gramatical) cobrada nas escolas e do lado de fora delas. Ela legitima o direito do sujeito posicionar-se na função autor (dentro de espaços interpretativos). Conforme Pêcheux, há uma divisão social do trabalho de leitura (prática a qual estou tomando no sentido geral de atribuição de sentidos). Nesta divisão há os *intérpretes* - aqueles que têm o direito à interpretação, em função de algum processo de legitimação de sua posição de autoridade - e os *escreventes* - aqueles que apenas trabalham na consolidação e manutenção dos sentidos autorizados pelos intérpretes. A adequação à determinação da língua é, pois, um dos modos de se colocar na posição de intérprete.

Do outro lado encontra-se a noção de ambigüidade que, por sua vez, é a marca da ilegitimidade. O equívoco na (da) linguagem, é o espaço constitutivo da língua e do sujeito que tem de ser negado para que o sujeito possa se constituir como autor (legítimo) de seus textos.

A autoria é, pois, a negação da multiplicidade do sujeito e da pluralidade dos sentidos. Ela exige que o sujeito se submeta a esta dupla ilusão. Com isto, não resta dúvida, ao meu ver, da necessidade de reavaliarmos os fatos considerados na literatura corrente como problemas gramaticais, estruturais, ou ainda as noções de estereótipo e de ambigüidade.

Tomo aqui um exemplo, riquíssimo, sob meu ponto de vista. É no clichê que o aluno encontra a referencialidade segura, a qual ele percebe ausente em sua língua. Esta percepção não é consciente, mas provém de sua experiência do dia-a-dia da língua. Ele sabe (é pego) da falta de referencialidade única, verdadeira, objetiva e real da língua em relação às coisas do mundo, porém este saber não tem espaço para ser dito, tendo que ser escamoteado nas vestes da literalidade. Este efeito encontra-se, poderíamos dizer, em escala maior e grau mais forte nos clichês, exatamente porque eles se apresentam para nós como verdadeiramente fixos e imutáveis. E esta aparente fixidez, que permite o uso recorrente dos clichês, como coloca Ferreira⁸, provoca um efeito contrário ao esperado: o deslizamento dos sentidos. No clichê há autoria, porque há construção de novos sentidos e porque nele há muitas vezes a resistência do sujeito que se recusa a cumpliciar com o dito, dizendo-o. Porém isto é difícil de ser notado.

Podemos ver que o direito à interpretação está vinculado diretamente à adequação do sujeito às exigências normativas da língua.

⁷ É bom lembrar que interpretar é atribuir sentidos, e que tal prática diz respeito tanto ao autor como ao leitor. Ambos para funcionarem precisam atribuir, construir sentidos. Porém eles apresentam exigências sociais diferentes.

⁸ Ferreira, M. C. L. A Resistência da Língua nos Limites da Sintaxe e do Discurso: da Ambigüidade ao Equívoco. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.

Pensando mais especificamente no sujeito brasileiro, temos ainda que levar em conta o fato de haver uma interdição histórica de ocuparmos o lugar de donos de nosso dizer. Isto faz parte de nossa história de país colonizado. Citemos dois movimentos que fazem parte desta censura histórica: a) nos relatos dos viajantes e, posteriormente, no dos missionários a nossa história é contada, dão nome ao novo, concretizando o brasileiro para eles e para nós; b) a circulação de textos é controlada pela metrópole e a imprensa, que é proibida até a vinda da corte para o Brasil, faz-se necessária, mas sob a guarda do Rei.

Diante disso, foi preciso que me perguntasse sobre qual a posição interpretativa que é construída para o aluno na escola.

Por sermos sujeitos de linguagem, temos uma necessidade de atribuir sentido sempre. Neste funcionamento, pode-se ocupar dois lugares: ou o de espaços interpretativos (a *repetição histórica*, na qual os sentidos se constróem), ou movimentar-se à margem destes (a *repetição formal*, na qual o sujeito repete sem atribuir sentido, ele é tomado pelo sentido, os sentidos não fazem sentido para ele). O trabalho da censura consiste em restringir o sujeito à repetição formal, impedindo-o de construir sua identidade.

Vale aqui compartilhar um acontecimento. Numa sala de 5a. série do 1o. grau, a professora está fazendo um exercício de classificação morfológica. Com relação a uma oração escrita na lousa - “o encontro foi um sucesso” -, ela pergunta “o que é substantivo aí?”. Quase todos os alunos respondem em côro: ‘sucesso’. Porém, apagada pela “não escuta” da professora fica a voz de um aluno que pergunta: “mas ‘sucesso’ não é adjetivo?”. O que temos aí? Pela classificação morfológica ‘sucesso’ é de fato um substantivo, mas apaga-se um funcionamento semântico (em que ‘sucesso’ é um predicado nominal), perdendo-se a chance de trabalhar com a riqueza da linguagem. Ao restringir-se a relações morfossintáticas, a professora apaga o funcionamento da palavra na linguagem, criando uma imagem de fixidez e literalidade desta através do uso da metalinguagem. Junto a isso, negou-se o lugar de interpretação legitimado ao aluno, apesar deste tê-lo tomado sem autorização.

Negar o espaço interpretativo tem como um dos efeitos criar a imagem de *incapacidade interpretativa*. O sujeito não sabe interpretar, por isso é preciso mostrar o que interpretar, e como mostram-lhe o que interpretar, nada mais justo do que o sujeito sentir-se incapaz de tal prática.

Quando falo em sujeito, estou pensando tanto no professor como no aluno, que sofrem de modo diferente um processo de mesma qualidade. É preciso que observemos que o professor também encontra-se no processo de receber as leituras legitimadas (autorizadas) de certos lugares de autoridade (as universidades, os livros didáticos, as editoras, os autores, etc.), não se constituindo, portanto, igualmente em autor. Podemos entender melhor, com isso, a negação da noção de língua como um instrumento de dominação. Não há como negar que a língua é um excelente e eficiente modo de dominação, mas também é preciso que percebamos que ela parte de/para todas as direções; o modo de dominação não consiste na intenção do sujeito, pelo contrário, a

dominação se dá de modo sutil (nem sempre!) e inconsciente, pois ela é da ordem do ideológico.

Defendo que a autoria encontra-se no limiar da repetição formal com a histórica. Porém, a escola ao invés de propiciar esta passagem nega a possibilidade de assunção do sujeito como autor em razão de *simular a autoria*. É o que eu chamo de processo de *autorização*: a escola legitima um certo lugar de autoria e autoriza o aluno para que lá se coloque. Por processo igual passa o professor que é autorizado por outras autoridades a colocar-se em determinados lugares e não em outros. Este processo retira a responsabilidade do sujeito pela construção de sentidos que se dá nos textos, restringindo-o à repetição formal, parabenizando-o quando entra de modo adequado na simulação da autoria. Penalizando-o quando assume seu atordoamento pela paradoxal situação em que é colocado.

Ao meu ver é preciso que haja um deslocamento fundamental: é preciso que saíamos das buscas eternas por mecanismos tecnicistas, tentando entender a linguagem na sua complexidade. A escola, enquanto se coloca na posição onipotente de ser o lugar de produção de autoria, continuará presa no movimento de prover sentidos. Ao contrário, deveria permitir-se - o que é muito mais produtivo - ser o lugar de produção das *condições* para a autoria. Esta é uma diferença qualitativa fundamental. Deste modo estaríamos mais na direção de professores e alunos constituírem-se em autores, sem simulações.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, Presença, Lisboa, 1974.
- COURTINE, J.J. "Analyse du discours politique" In **Langage**, 62, Larousse, Paris, 1981.
- _____. "Definitions d'orientations Theoriques e Methodologiques en Analyse de Discours" In **Philosophiques** V, IX, 2, Paris, 1982.
- _____. "Chroniques de l'oublié ordinaire" In **Sediments**, 1, Montreal, 1986.
- DERRIDA, J. "A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas In **A Estrutura e a Diferença**, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1971.
- DIAS, L. F. "Ser Brasileiro Hoje" In **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed Pontes, Campinas, 1993
- FERREIRA, M. C. L. "A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade), In **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed Pontes, Campinas, 1993.
- _____. A Resistência da Língua nos limites da Sintaxe e do Discurso : da Ambigüidade ao Equívoco. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.
- FIAD, R. S. "Operações presentes na reescritura de textos" In **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 1991.
- FOUCAULT, M. (1969) **O Que é o Autor**. Ed Passagens, Lisboa, 1982.
- _____. (1971) **A Arqueologia do Saber**. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1972.
- FREIRE, P. **A importância do ato de Ler**. Ed. Autores Associados- Cortez, São Paulo, 1983.
- GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino**. Ed. da UNICAMP, 1992
- _____. Texto : como apre(nder esta matéria. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.
- GUIMARÃES, E. "Independência e Morte" In **Discurso Fundador : a formação do país e construção da identidade nacional**. Ed. Pontes, Campinas, 1993.

- HAROCHE, C. **Fazer Dizer Querer Dizer**. Hucitec, São Paulo, 1975.
- HENRY, P. " L'histoire n'existe pas " In **Studies in History of Psychology and Social Sciences**, 3, Rome, 1984.
- LECOURT, D. **Pour une Critique de l'Épistémologie**, François, Maspero, 1978.
- MAINGUENEAU, E. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Ed. Pontes-UNICAMP, São Paulo, 1989.
- MARIANI, B. " Os primórdios da imprensa no Brasil (ou de como o discurso jornalístico constrói a história ". In **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed Pontes, Campinas, 1993.
- NUNES, J. H. (1992) **Formação do Leitor brasileiro : imaginário da leitura no Brasil Colonial**. Ed. da UNICAMP, 1993.
- _____. " O Perfil Atual do Sujeito Leitor " (mimeo), 1993.
- ORLANDI, E. " Interpretação e Compreensão " In **A Linguagem e seu Funcionamento**. 2a. ed. Ed Pontes, Campinas, 1987.
- _____. **Discurso e Leitura**. Cortez, São Paulo, 1988.
- _____. **Vozes em Contraste**. Ed. Cortez, São Paulo, 1989.
- _____. **Terra à Vista**. Cortez, São Paulo, 1990.
- _____. **As Formas do Silêncio** Ed da UNICAMP, 1992.
- _____. " A Língua Brasileira " In **Boletim da ABRALIN** (14), 1992.
- _____. " Discurso : fato, dado, exterioridade " (mimeo), 1993.
- _____. " Autoria e Interpretação " (mimeo), 1993.
- _____. (org.) **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed. Pontes, Campinas, 1993.
- _____. " Leitura como Dispositivo Teórico " (mimeo), 1993.
- OSAKABE, H. (1975) **Argumentação e Discurso Político**. Kairós, São Paulo, 1979.
- PAYER, M. O. **Reprodução, Confrontos e Deslocamentos de Sentidos**. Ed da UNICAMP, 1993
- PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso**. Ed da UNICAMP, 1990.
- _____. (1975) " Por uma Análise do Discurso " In **Introdução à obra de M. Pêcheux**. Pontes, Campinas, 1990.
- _____. " Lire l'Archive Aujourd'hui " 1981.
- _____. " Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours " In **Mots**, 9, 1984.
- _____. (1988) **Discurso : estrutura ou acontecimento**. Pontes, Campinas, 1990.
- SERRANI, S. M. A Paráfrase como Ressonância Interdiscursiva na construção do Imaginário de Língua. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1991.
- SOUZA, P. " A boa nova da memória anunciada : O discurso fundador da afirmação do negro no Brasil " In **Discurso Fundador : a formação do país e a construção da identidade nacional**. Ed. Pontes, Campinas, 1993.
- ABAURRE, M. B. M. e POSSENTI, S. **Língua portuguesa** (col. VESTIBULAR UNICAMP). /s.l./ Ed. Globo, 1993.