

[DADOS PARA A CAPA]

**Investigações
em Lingüística Aplicada (3)**
Coordenador da Coleção: Vilson J. Leffa

Discurso e Sociedade

Práticas em análise do Discurso

MARIA JOSÉ CORACINI
ARACY ERNST PEREIRA
(ORGS)

ALAB/EDUCAT

2001

DISCURSO E SOCIEDADE

Práticas em Análise do Discurso

**UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE PELOTAS**

Chanceler

D. Jayme Henrique Chemello

Reitor

Alencar Mello Proença

Vice-Reitor

Cláudio Manoel da Cunha
Duarte

Diretora

da Escola de Educação
Clarisse Siqueira Coelho

Pró-Reitor Acadêmico

Gilberto de Lima Garcias

Pró-Reitor Administrativo

Carlos Ricardo Gass Sinnott

**Coordenadora do Curso
de Mestrado em Letras**

Carmen Lúcia Matzenauer
Hernandorena

ALAB

Presidente

Vilson J. Leffa (UCPEL)

Vice-Presidente

Lynn Mario T. Menezes de Souza
(USP)

Secretária

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Tesoureira

Vera Fernandes (UCPEL)

Conselho

Hilário Bohn (UCPEL)
Maria Antonieta Celani (PUCSP)
Lucília Helena do Carmo Garcez
(UNB)
Margarete Schlatter (UFRGS)
Maria Jose R.F. Coracini
(UNICAMP)
Telma Gimenez (UEM)
Vera Menezes (UFMG)

Produção Editorial: Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

Rua Félix da Cunha, 412 — 96010-000 — Pelotas/RS

Fax (0-XX-53)225-3105

Impressão: UCPel - Tecnologia Digital DocuTech Xerox do Brasil

Editoração Eletrônica: Ana Gertrudes G. Cardoso

Capa: Luis Fernando M. Giusti

[DADOS PARA A CONTRACAPA]
ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL - ALAB

**Investigações
em Lingüística Aplicada (3)**
Coordenador da Coleção: Wilson J. Leffa

Discurso e Sociedade

Práticas em análise do Discurso

MARIA JOSÉ CORACINI
ARACY ERNST PEREIRA
(ORGS)

EDUCAT
Editora da Universidade Católica de Pelotas
Pelotas - 2001

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	9

Parte I

POLÍTICA EDUCACIONAL E DISCURSO DO PROFESSOR

O Duplo Jogo Discursivo do Advérbio <i>Teresinha Oliveira Fávero</i>	15
O Discurso Político Educacional de Ensino de Língua Estrangeira: perscrutando as origens filosóficas <i>Marcia Aparecida Amador Mascia</i>	51
Professor: lugar de poder <i>Mônica Nóbrega</i>	65
Dizer da Prática do Sujeito-professor de Língua Materna: um estudo discursivo <i>Beatriz Eckert Hoff</i>	87
Dogmatização da Teoria: uma análise discursiva dos cursos de atualização <i>Elzira Yoko Uyeno</i>	103

Parte II

DISCURSO, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna <i>Maria José R. Faria Coracini</i>	137
O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno <i>Regina Maria Varini Mutti</i>	157

O Sentido da Leitura: construir sentidos - uma proposta de abordagem dialógica <i>Ana Lúcia de Campos Almeida</i>	187
Leitura e Repetição: formas de interpretação <i>Marilei Resmini Grantham</i>	209
As Ilusões do Sujeito e a Produção de Textos Argumentativos <i>Anna Maria G. Carmagnani</i>	235

Parte III

HETEROGENEIDADE E SUBJETIVIDADE

A Constituição Heterogênea do Sujeito Discursivo: um exercício de análise em “Partido Alto” de Chico Buarque <i>Marlene Teixeira</i>	257
Análise de Discurso e Relações de Gênero: romper com o senso comum e instituir sentidos plurais <i>Vera Lúcia Pires</i>	301
E (Não) Foram Felizes para Sempre: um estudo sobre a heterogeneidade no discurso parodístico de contos de fadas <i>Susana Bornéo Funck e Aracy Ernst Pereira</i>	341
Índice Remissivo por Assunto e Autor	351

Prefácio

Investigações em Lingüística Aplicada é uma coleção de livros temáticos que tem por objetivo mostrar o que se pesquisa no Brasil em termos de Lingüística Aplicada, vista aqui como área de conhecimento interdisciplinar, voltada para a investigação dos problemas que surgem quando se ensina ou se usa uma língua, dentro e fora da sala de aula. Os trabalhos aqui publicados foram inicialmente apresentados no V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, realizado em Porto Alegre em setembro de 1998, e posteriormente revisados e aumentados por seus autores – acrescidos, mais tarde, de alguns outros trabalhos, a critério dos organizadores de cada um dos volumes, por sua relevância e pertinência aos temas abordados.

Os livros que compõem a coleção mostram não só as preocupações dos pesquisadores da área, mas também as tendências da Lingüística Aplicada no Brasil. Destacam-se entre essas tendências, refletindo a interdisciplinaridade da área, os seguintes temas: (1) formação e prática do professor de línguas, (2) problemas na produção e recepção de textos; (3) aspectos fonológicos na aprendizagem incidental e intencional de línguas; (4) análise do discurso, dentro e fora da sala de aula; (5) o léxico na aprendizagem de línguas e (6) a relação entre texto e contextos.

Investigações em Lingüística Aplicada é o resultado de uma ação recíproca entre a ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) e a Educat (Editora da Universidade Católica de Pelotas). A ALAB não teria condições de, sozinha, arcar com os encargos financeiros, técnicos e administrativos, de um empreendimento de tal porte.

Investigações em Lingüística Aplicada tem uma trajetória que envolveu muitas pessoas e várias entidades. Não é possível, neste pequeno espaço, agradecer a todos que contribuíram para o sucesso deste empreendimento, desde a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde o projeto começou, até a Universidade Católica de Pelotas, onde ele agora se conclui.

Há duas pessoas, no entanto, que gostaria de destacar para um agradecimento especial. Uma é a Profa. Margarete Schlatter, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela dedicação ao trabalho e

competência na seleção dos textos que foram inicialmente apresentados durante a realização do congresso. A outra pessoa é a Profa. Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena, da Universidade Católica de Pelotas, pelo entusiasmo com que acolheu a proposta dos livros temáticos e incentivo que deu ao projeto de publicação.

Pelotas, janeiro de 2001

Vilson J. Leffa
Coordenador da Coleção

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Práticas em Análise de Discurso

Este livro resulta do trabalho de vários pesquisadores da área de Análise de Discurso de linha francesa (AD). Alguns estudos foram apresentados e discutidos no V Congresso da ALAB, realizado em Porto Alegre, em agosto de 1998, outros constituem-se em contribuições de pesquisadore(a)s engajado(a)s na pesquisa empírica em AD, alguns dos quais com preocupações claras no âmbito da Linguística Aplicada. Esses trabalhos foram incorporados a convite das organizadoras. Todos eles, entretanto, situam-se no mesmo campo teórico, apresentam análises de diferentes práticas discursivas e contribuem direta ou indiretamente para a compreensão dos processos sociais que se consubstanciam nessas práticas e que repercutem no processo educacional do ensino de línguas.

A organização do presente livro, considerando a natureza dos trabalhos selecionados, obedece a um esquema tripartido. Na primeira parte, agrupam-se os textos preocupados com a política educacional e o discurso do professor. Incluem-se aí as contribuições de Teresinha Oliveira Fávero (UFRGS), Mônica Nóbrega (PUCRS), Márcia Aparecida Amador Mascia (USF-SP), Beatriz Eckert Hoff (Doutoranda - UNICAMP) e Elzira Yoko Uyeno (Doutoranda - UNICAMP). Na segunda parte, tem-se textos mais orientados para questões específicas sobre leitura e produção escrita que são desenvolvidos por: Maria José Coracini (UNICAMP), Regina Varini Mutti (UFRGS), Ana Lúcia de Campos Almeida (Doutoranda - UNICAMP), Marilei Resmini Grantham (FURG) e Anna Maria G. Carmagnani (USP). E, finalmente, na terceira parte, encontram-se textos que priorizam a compreensão da constituição heterogênea da discursividade, produzidos por: Marlene Teixeira (UNISINOS), Vera Lúcia Pires (UFMS) e Aracy Ernst-Pereira & Susana Bornéo Funck (UCPEL).

O grupo da **Política Educacional e Discurso do Professor** inaugura-se com o estudo de **Teresinha Lopes Fávero**, intitulado “*O Duplo Jogo Discursivo do Advérbio*”, onde a autora busca demonstrar diferentes funcionamentos discursivos do advérbio nos projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento mais importante no ordenamento político-educacional do país que tramitou no Senado em 1996.

A seguir, **Mônica Nóbrega** apresenta, no seu trabalho “*Professor: Lugar de Poder*”, uma análise sobre três manifestações de poder - controle e domínio, infantilização da linguagem e jogo de lugares - onde observa o domínio exercido pela prática discursiva escolar, que visa a restringir o aprendizado dos alunos apenas ao saber institucionalizado.

Márcia Aparecida Amador Mascia, por sua vez, analisa as Propostas Curriculares (P.C.) de Língua Inglesa da perspectiva da pós-modernidade, apontando as relações de poder no discurso político-educacional. Conclui que, em relação à educação, o pressuposto positivista de Modernidade exerce um importante papel no mundo ocidental; por isso mesmo, as P.C. e os PCN, apesar de tentarem transmitir mudanças e transformações pedagógicas e sociais, operam no sentido da manutenção das relações não questionando o sujeito e suas condições de produção, mas promovendo apenas a mudança dos mecanismos.

Beatriz Eckert Hoff investiga o *dizer da prática* do sujeito-professor de língua materna, problematizando o processo de formação de professores. Busca, então, examinar como as diferentes posições-sujeito operam no fio discursivo e como esse dizer aponta para o discurso-outro. O texto mostra que o discurso do dizer da prática não é independente das redes de memória discursiva e das filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação; pelo contrário, do *falar da prática* emergem diferentes domínios de saber, por vezes conflituosos e contraditórios que marcam um movimento de configuração e reconfiguração dos saberes da/na/pela formação.

Finalizando a primeira parte, o trabalho “*Dogmatização da Teoria: uma Análise Discursiva dos Cursos de Atualização*”, de **Elzira Yoko Uyeno**, aborda a questão da relação entre teoria e prática, a partir de registros extraídos de cursos de formação continuada em ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). O texto aponta para a dogmatização da teoria, dado o caráter de irrefutabilidade científica do

saber institucionalizado, o que colabora para a garantia da homogeneidade das interações desses cursos.

O grupo que constitui a segunda parte desta obra - **Discurso, Leitura e Produção Textual** - é introduzido pelo estudo “*Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna*” de **Maria José Coracini**. Depois de tecer considerações em torno das concepções de heterogeneidade tanto na escola quanto na literatura da área de Linguística Aplicada e Pedagogia e de passar brevemente pelas principais teorias de leitura, o referido texto discute a tendência à homogeneização da escola, que tenta encobrir a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de todo processo discursivo de produção de sentido(s).

Regina Varini Mutti investiga o modo através do qual os alunos se posicionam como sujeitos frente ao processo ensino-aprendizagem que vivenciam na escola. No seu trabalho “*O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno*”, visa à compreensão do funcionamento dessa prática discursiva com vistas a subsidiar ações curriculares que possibilitem a experiência com novos sentidos educativos.

“*O Sentido da Leitura: construir sentidos - uma proposta de abordagem dialógica*”, de **Ana Lúcia de Campos Almeida**, relata uma investigação sobre a construção de sentidos na leitura de textos argumentativos jornalísticos, produzida por 30 alunos, concluintes do primeiro grau de escola pública. Os dados, cujas análises mostram a constituição de uma leitura “ingênua” e didática, estabelecida através de práticas de leitura calcadas em uma visão escolar de linguagem neutra, são discutidos à luz de pressupostos teóricos de diversos autores, em particular Bakhtin.

Marilei Resmini Grantham, no seu trabalho “*Leitura e Repetição: formas de interpretação*”, se preocupa em investigar gestos de leitura / interpretação que se realizam através da repetição, em constante tensão com a polissemia, com o diferente. Busca verificar as relações de intertextualidade entre fábulas repetidas por mais de um autor, bem como as relações de intertextualidade entre a moral das diferentes fábulas que não remetem, necessariamente, a histórias já escritas.

Encerra a segunda parte, o estudo “*As Ilusões do Sujeito e a Produção de Textos Argumentativos*” de **Anna Maria Carmagnani** que tem como objetivo analisar e discutir como as ilusões ou os esquecimentos de que falam Pêcheux e Fuchs (1975) – a de que o sujeito é fonte exclusiva de seu dizer e a de que seu discurso reflete a realidade

de seu pensamento – se manifestam (ou não) em textos argumentativos produzidos por alunos de Inglês como Língua Estrangeira, em cursos de 3º grau.

O último bloco de textos que traz reflexões acerca da **Heterogeneidade e Discursividade** inicia com o trabalho de **Marlene Teixeira**, “*A Constituição Heterogênea do Sujeito Discursivo: um exercício de análise em “Partido Alto” de Chico Buarque de Holanda*”. A autora, considerando a dimensão do desejo como constitutiva do sujeito, busca compreender como se constrói o sentido no discurso.

Vera Lúcia Pires tem como objetivo o resgate do sujeito feminino. Seu estudo “*Análise de Discurso e Relações de Gênero: romper com o senso comum e instituir sentidos plurais*” analisa o discurso publicitário da mídia impressa, pretendendo mostrar a pluralidade de posições sociais da mulher e como isso se manifesta discursivamente.

Também o estudo que fecha a presente obra, “*E (não) foram felizes para sempre. Um estudo sobre a heterogeneidade no discurso paródico de contos de fadas*”, de autoria de **Aracy Ernst-Pereira** e **Susana Bornéo Funck**, focaliza a questão do gênero. As autoras atuam no sentido de mostrar possíveis implicações pedagógicas no funcionamento discursivo da paródia na prática da leitura escolar. Partem do pressuposto de que a paródia de contos de fadas é uma ferramenta crítica que pode possibilitar aos alunos constituir-se como mulheres e homens dotados de poder e de desejo.

Aqui encontram-se delineados os treze textos que constituem esta coletânea, em torno do discurso, lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, o contínuo e o descontínuo, a estrutura e o acontecimento. E é exatamente nessa relação conflituosa e tensa que se encontram os processos discursivos de produção de sentido onde se inscrevem as situações específicas de ensino-aprendizagem de línguas. Daí a importância que assume a análise do discurso para a área da Linguística Aplicada.

Aracy Ernst Pereira
Maria José Coracini

Parte I

POLÍTICA EDUCACIONAL E DISCURSO DO PROFESSOR

O duplo jogo discursivo do advérbio

Teresinha Oliveira Favero¹

INTRODUÇÃO

Todo texto é ideológico, uma vez que nasce de sujeitos que se inserem, consciente ou inconscientemente, em formações sociais específicas que interagem com determinadas formações ideológicas. Este trabalho, por conseguinte, também o é. Ele foi produzido por uma posição-sujeito inserida numa formação social que defende a Educação como um direito de todo cidadão e, portanto, um dever do Estado em oferecê-la pública, gratuita, laica e de qualidade. Além disso, ele é parte de minha Dissertação de Mestrado, defendida em dezembro de 1996, na Faculdade de Educação da UFRGS.²

Não quero apresentar-me aqui como paladina dos *excluídos*, ou defensora dos *sem-educação*, mas como alguém que oferece sua colaboração para somar-se aos diversos *olhares* a essa dimensão política entrelaçada inextrincavelmente com o social, que é a Educação.

Com este trabalho, pretendo demonstrar como o advérbio pode apresentar diferentes funcionamentos discursivos e até mesmo opostos, levando à construção de textos jurídicos representativos das Formações Sociais que representam. Com essa finalidade, a escolha recaiu sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tramitaram no Senado em 1996, pois, junto com planos e programas federais, estaduais e municipais, uma LDB projeta caminhos pelos quais a Educação deve trilhar. A LDB é produto representativo e, ao mesmo tempo, normativo do Planejamento da Educação. Além disso, abaixo da Cons-

¹ Docente da UFRGS.

² Um resumo deste texto foi apresentado em forma de Comunicação, no II Congresso Nacional da ABRALIN, realizado em Florianópolis/SC, em fevereiro/março de 1999.

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

tituição Federal, ela é o texto legal mais importante no ordenamento político-educacional do país. Suas diretrizes são balizadoras das decisões relacionadas ao setor da Educação que se tomam neste país.

No Brasil, tivemos apenas uma LDB, aprovada como a Lei nº 4024/1961, oriunda de um projeto de 1948, do Ministro Clemente Mariani. Assim o professor Anísio Teixeira analisou a aprovação da nossa primeira LDB:

"A despeito do longo e angustioso debate, a nação não logrou promulgar a lei, sem graves compromissos com a situação anterior. A vitória obtida foi apenas uma meia vitória. A implantação da reforma esboçada na lei vem-se fazendo com dificuldades e incertezas, não se podendo afirmar que tenha sido achado o caminho para a reconstrução radical e inovadora por que urge a nação." (1992: 144)

Também Sofia Vieira se manifesta sobre a LDB/61:

"Trata-se de um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas idéias emergentes no panorama educacional do período. Da tentativa de conciliação entre interesses divergentes surge uma lei que mais favorece a expansão da escola privada, do que o aprimoramento da escola pública." (1990: 96)

Por isso, Witmann nos diz que:

"...a administração e o Planejamento da Educação são práticas sociais, com embasamento teórico e atuação concreta. Logo, não são neutros. Podem ser instrumentos do autoritarismo burocrático-arbitrário, para uma Educação alienada e alienante, ou podem levar à construção sócio-política para uma Educação transformadora." (1983:10)

Nesse quadro, ainda segundo o autor (Idem: 12), o Planejamento pode adotar duas perspectivas:

a) perspectiva primeira : Witmann chama de **redundante** o Planejamento da Educação que, sendo passivo e reativo, procura voltar-se para a maximização do benefício privado, garantindo a eficácia da divi-

ção social bipartida. Assim, serve à capacitação, à domesticação e ao adestramento, adequando as pessoas segundo os interesses do capital.

b) perspectiva segunda - Witmann chama de **transformador** ao Planejamento da Educação voltado para a eficiência social e econômica, objetivando a autogestão. Serve à socialização, à afirmação histórica e ao trabalho de gerir-fazer segundo os interesses sócio-político-econômicos majoritários. Nesse enfoque, o Planejamento não perde a intenção racional, mas se acrescenta na imersão do social, buscando uma realidade dinâmica e organicamente coordenada. A ação pensada é permanência (raízes históricas, continuidade no tempo) mas é também inovação (processo de mudança espaço-temporal). (1983: 21)

Como a Lei regula nossas vidas à moda de *laços sociais*, às vezes verdadeiros *nós de marinheiro*, senti-me convocada a escrever sobre este assunto, para refletir sobre esses *textos-fetichê* que incluem, aceitam, planejam, sistematizam, mas também obrigam, proíbem, forjam, reificam, excluem, ameaçam. Para tanto, busquei autores de dicionários da língua comum e especializados na área jurídica para participarem da discussão.

Ferreira (Dicionário Aurélio) define **projeto** como *Idéia que se forma de executar ou realizar algo no futuro* (1986: 1400) Na mesma página, registra **projeto de lei** como: *Texto articulado contendo normas que virão a ter caráter jurídico através do processo legislativo*. (Idem) Na Enciclopédia Saraiva do Direito, Ferreira explicita um conceito que passou à língua comum: *O projeto de lei (PL) consiste num texto articulado que enuncia normas que, por intermédio do processo legislativo, se almeja revestir do caráter jurídico*. (1977: 70)

Do senso comum, registrado em dicionário de Língua Portuguesa, passarei a analisar alguns conceitos registrados em dicionários específicos da área jurídica.

Iniciarei com Guimarães: **lei**: *As leis, em relação às diversas matérias sobre que versam, não exprimem mero arbítrio; mas um sistema sábio com princípios e meios adaptados a fins certos, e a superar todas as resistências: a ordem é a sua última expressão*. (1945: 249) Consta-se, assim, que a função relacionada à ordem, explicitada no Dicionário Aurélio, é autorizada pelo especialista. Além disso, explicita-se um conceito que sugere origem positivista-conservadora e, também, fetichista, conforme indicam as expressões lexicais: *sábio, fins certos, ordem como última expressão*. Em Fenech, encontra-se um conceito

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

mais defensável: *lei: regra de ação imposta por uma autoridade. Preceito ditado pela autoridade suprema onde se manda ou proíbe algo.* (1952: 1497)

Do ponto de vista lingüístico, um projeto de lei é um texto estruturalmente constituído de capítulos, artigos, parágrafos e alíneas, formando um todo integrado e referindo-se a um tema específico. Escrito em terceira pessoa do singular, pode dar a impressão, numa leitura ingênua e superficial, de ser um texto neutro, ou, na melhor das hipóteses, ditado pela consciência nacional com a finalidade de promover *a ordem e o desenvolvimento*. Sabemos que também o texto legal é produzido pelos homens, sujeitos histórico-sociais que, inscritos em determinada formação social, defendem diferentes idéias de *ordem e desenvolvimento*.

Já Duguit, autor francês, critica o "*fétichisme de la loi*", argumentando que:

A verdade é que a lei é a expressão não de uma vontade geral, que não existe, não da vontade do Estado, que não existe também, mas da vontade de alguns homens que a votam. (1977: 443)

Contrapondo-se a ambos, França discorda dos extremos e afirma:

...a virtude está no meio (...) Não existe um supercérebro estatal, nem uma supervontade, a determinar atos e providências de natureza jurídico-administrativa. A lei não é, pois, o fruto da vontade geral, porque, como a concebeu Rousseau, é ela, realmente uma ficção (...) Nem, apenas, o resultado da vontade dos parlamentares que a votam. (1977: 444)

De acordo com o autor, os deputados e senadores usam, sim, de seu arbítrio para a aprovação das leis, entretanto, "ou por interesse, ou por medo", são pressionados constantemente pela opinião pública, em especial de seus núcleos eleitorais e grupos de pressão, sob pena da não-revogação de seus mandatos. Esses fatos conferem ao povo atuação, embora indireta, na elaboração das leis.

Dessa discussão, França elabora seu conceito, que parece o mais completo e menos comprometido: *... em suma, a lei é um*

preceito jurídico escrito, emanado do poder competente, com caráter de generalidade e obrigatoriedade. (1977: 445)

Assim, pelo seu *caráter de generalidade e obrigatoriedade*, torna-se a LDB um texto de significativa importância para os desígnios da Educação, o que me levou à escolha desses dois projetos. Neste estudo comparativo, veremos como o advérbio constrói seu “jogo” discursivo.

A ótica utilizada para essa reflexão será a da Análise do Discurso (AD), uma vez que acredito que a língua, com a qual ordenamos a realidade a nossa volta, não é ingênua nem transparente. A linguagem, por sua complexidade, permite o mascaramento de discursos pseudamente neutros e que, através da análise, se revelam menos opacos do que a princípio pareciam. Esse desvelamento de opacidade permite determinar as formações sociais e formações ideológicas que deram origem a tais discursos. Tudo isso explica minha afinidade teórica com essa noção. Retiro de Bakhtin a afirmativa que considero decisiva na questão da caracterização da linguagem:

A palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes, que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes. (1929:125)

Neste trabalho, serão objeto de análise dois projetos de lei para a Educação no Brasil. O primeiro, que chamarei P1C, é o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases nº 1258/88, oriundo da Câmara Federal, que, depois de longa discussão, foi aprovado em 13 de maio de 1993, na forma de um substitutivo da relatora Angela Amin, e que deu entrada no Senado sob o nº 101/ 93. O segundo, por mim chamado P2S, é o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases nº 596/ 95 de origem do Senado Federal, aprovado em 13 de fevereiro de 1996³, na forma do substitutivo de autoria de Darcy Ribeiro, com o Parecer nº 30/ 96 do mesmo senador,

³ O texto analisado é o aprovado pelo Senado em fevereiro daquele ano. Durante seis ou sete meses, até sua aprovação final como a LDB hoje vigente, sofreu pequenas modificações que, por força do tempo em que este trabalho foi elaborado, foram desconsideradas.

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

aprovado como a LDB vigente, em menos de um ano de tramitação. Com a análise comparativa dos dois projetos de LDB, P1C e P2S, buscarei desvelar, pelo viés da Análise do Discurso, as características discursivas predominantes numa e noutra formação discursiva⁴.

A ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste estudo, como já se disse, serão adotados os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, e, com isso, abandonaremos a dicotomia língua/fala preconizada por Saussure (1916) para substituí-la por língua/discurso, reconhecendo **língua** (Orlandi:1994) como a materialidade do discurso e **discurso** como a materialidade da ideologia. O discurso corresponde ao conjunto dos enunciados realizados a partir de uma certa posição. Para Pêcheux (1969) um dos fundadores dessa linha teórico-metodológica, é chamado, também, **superfície discursiva**. O discurso torna-se, pois, o ponto onde são articulados os processos ideológicos e os fenômenos lingüísticos. Assim, a construção do significado precisa distinguir não só o produto, mas também o processo, sendo nesse sentido que as condições sócio-históricas são constitutivas do significado.

Ideologia aqui não é tomada nem como sistema de valores, nem como mascaramento da realidade. Adoto o conceito de Orlandi : "...a ideologia não é "x", mas "o mecanismo de produzir "x". No espaço que vai da constituição dos sentidos (interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários." (1996: 30) Melhor explicando, conforme a mesma autora :

Então é isso a ideologia na perspectiva do discurso: há uma injunção à interpretação, já que o homem, na sua relação com a realidade natural e social, não pode não significar; condenado a significar, essa interpretação não é qualquer uma, pois é sempre regida por condições de sentidos específicos e determinados na história da sociedade. O processo ideológico, no discursivo, está justamente nessa injunção a uma interpretação que se apresenta sempre como a interpretação. Es-

⁴ Termo a ser conceituado na próxima seção.

se é um dos princípios básicos do funcionamento da ideologia, apreendido pelo discurso. (1995:36)

Desse ponto de vista, a noção de história é essencial, pois o **sujeito**, inserido num processo social, é histórico, logo ideológico. Seu discurso não tem origem no próprio sujeito, porém se constrói em relação aos demais discursos e à formação discursiva a qual o sujeito se assujeita e que permite a interpretação. Critica-se, desse modo, o sujeito representado na Lingüística, ora sob o idealismo subjetivista-psicologizante da teoria da enunciação, "*o sujeito individual*", ora sob a perspectiva do objetivismo abstrato das teorias formalistas, "*o sujeito universal-ideal*". Da perspectiva discursiva, o sujeito vai constituindo a língua e constituindo-se ao mesmo tempo. Orlandi também se refere ao funcionamento desse mecanismo:

Se, como tenho dito com insistência, ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que - perceptível ou não para o sujeito e/ ou para seus interlocutores - decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção. (1996: 22)

Logo, somos, ao mesmo tempo, produtores e produtos de linguagem. Aparece aqui a contribuição especial da Lingüística, pois, sendo a língua a condição da possibilidade do discurso, produzem-se com ela **efeitos de sentido** que levam à significação dos discursos. É neste que emergem as significações. Os efeitos de sentido são retomados por Indursky para assim caracterizá-los: "O efeito de sentido funciona como indício da interioridade da ideologia que destina sentidos fixos para a palavra num certo contexto." (1992: 08)

Além disso, como afirma Courtine:

O conceito de discurso, ao definir espaços de regularidades associados a condições de produção, visa, ao contrário, a delimitar o que constitui o falante em sujeito de seu discurso (...), o qual, por sua vez, o assujeita." (Apud Maingueneau, 1993: 21)

A Análise do Discurso lida com o lingüístico e o histórico, como duplo aspecto indicotomizável da materialidade da linguagem no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) sig-

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

nificam. Por isso se afirma, dessa perspectiva, que o sujeito é um **lugar** de significação, historicamente constituído.

É importante aqui que se discuta a relação sujeito/autor proposta por Foucault (1973) e retrabalhada primeiro por Orlandi (1987) e depois por Orlandi & Guimarães (1988). Segundo os autores, o **autor** é o responsável pelo texto, sendo já uma função enunciativa do sujeito, produzindo-se aí o efeito de unicidade e continuidade do mesmo. A função-autor, como é chamada pelos últimos, representa-se na origem como produtor da linguagem. É o conceito da linguagem comum acrescido da responsabilidade social. O **enunciador** seria uma função mais abstrata, isto é, a expressão daquele cujo ponto de vista se expressa no dizer. Como um texto pode conter vários enunciadores que, pela forma como *dialogam*, identificariam o discurso, justifica-se, pois, a definição de **texto** como dispersão de sujeitos. Representando unidade/dispersão, são estabelecidos os correlatos: texto/ discurso; autor/ sujeito.

Recusamos, assim, a idéia de língua restrita apenas a um sistema abstrato de formas lingüísticas, para focalizá-la como um fenômeno social da interação verbal que se realiza na **enunciação**, vista aqui como a perspectiva segundo a qual as condições sócio-históricas de todo o processo, traduzidas em diferentes formas de jogos enunciativos que singularizam o discurso, são constitutivas do **enunciado**. Este funciona como a unidade lingüística básica, ultrapassando-se o limite teórico da sentença ou da frase gramatical. Orlandi assim se ocupa dessa mudança de foco:

Ao se passar da instância da organização para a da ordem, se passa da oposição empírico/ abstrato para a instância da forma material em que o sentido não é conteúdo, a história não é contexto e o sujeito não é origem de si. Expliquemo-nos: o que interessa ao analista de discurso não é a organização (forma empírica ou abstrata) mas a ordem do discurso (forma material) em que o sujeito se define pela relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, o sujeito histórico(material). *Esse sujeito que se define como "posição" é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regradada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais.* (grifo meu) (1996: 49)

Sujeito é, dessa visão, não um indivíduo corpóreo, mas uma **posição** que se define no entrecruzamento entre diferentes discursos e que se manifesta no texto, de modo consciente ou não, identificando-se em relação a uma formação discursiva que se relaciona com outras, conciliantes ou antagônicas.

A **heterogeneidade** é, pois, a manifestação de diferentes posições de sujeito manifestadas no texto e filiadas, não necessariamente, a uma mesma formação discursiva. É preciso salientar, também, que a própria formação discursiva é heterogênea a ela própria, isto é, comporta, no seu interior, várias posições-sujeito. Os limites de uma formação discursiva, portanto, não são rígidos. Esse conceito é mais recente em *Análise do Discurso*, reformulando-se a idéia inicial de Pêcheux (1969) de que as formações discursivas eram homogêneas.

Por tudo isso, a **Análise do Discurso**, conceituada por Orlandi como: *um programa de leitura particular: a que vê em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído, mas que o constitui*. (1994: 3), foi a perspectiva teórica escolhida nesta abordagem. Nos silêncios dos textos excluídos, intencional ou inconscientemente, funciona a ideologia como produtora de sentidos.

Como dito, a *Análise do Discurso* lida no entremeio da Linguística e da História, ligando-as com a finalidade de mostrar que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade, que é constitutiva. Realiza-se esse processo usando o linguístico **não-puramente-linguístico**. Uma diferença básica entre a *Análise do Discurso* e a Linguística é que a primeira visa à constituição dos sentidos, ao processo, enquanto a segunda busca a descrição do sentido, a saber, o produto dessa constituição.

Nesse processo, saber e poder são articulados no discurso, que, como jogo estratégico e polêmico, representa forças agregadas ou antagônicas em constante disputa por espaço. Por isso, a produção desse discurso *...é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder*. (Brandão, 1993: 10)

Bakhtin (1986) opõe o que ele chama de concepção ptolomeana de linguagem diretamente intencional, categórica, única e singular (nessa perspectiva o sentido seria unívoco e transparente) à consciência galileiana relativizada da linguagem, onde impera o dialogismo, atestado pela intertextualidade (outros discursos históricos) e pela polifonia

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

(outros pontos de vista manifestados no discurso). Foi este lingüista russo quem, pela primeira vez (1929), se ocupou desse aspecto, afirmando que, sob as palavras de alguém, existem sempre outras vozes que ressoam, em sentido cúmplice ou polêmico. Afirmações dessa natureza mudaram, radicalmente, nossa concepção de linguagem/língua, constituindo-se como origem das teorias discursivas ora assumidas.

Ducrot (1987:133) conceituou polifonia chamando de enunciadores às vozes que se exprimem pela enunciação do locutor no enunciado sem que, todavia, lhes sejam atribuídas palavras precisas. *Falam* no sentido que a enunciação exprime seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, excluindo, no sentido material do termo, suas falas. Assim, o que fala e o que ouve não são papéis atribuídos a uma só figura enunciativa. A polifonia pode ocorrer tanto em nível de locutor quanto de enunciador. São chamados de desdobramentos da figura do locutor.

Orlandi e Guimarães (1987: 94) explicam a intertextualidade concebendo o discurso como uma dispersão de textos, **intertextualidade**, e o texto como dispersão de sujeitos, **polifonia**. Portanto, dessa sinfonia de vozes e textos, constrói-se o discurso, onde o sentido *negaceia*, mesclando-se o já-dito ao acontecimento, sendo a significação um acordo não-estável entre locutores e interlocutores.

Visando à possibilidade de situar-se a Análise do Discurso em relação a outras explicações para o sentido, faremos, brevemente, um *tour histórico* por algumas teorias semânticas divergentes.

As teorias semântico-formais são defendidas por autores como Katz (1972) que definem a sua função na formulação de leis que regulariam as relações de sentido da língua como sinonímia, acarretamento, contradição, etc. Assim, as relações de sentido de um texto já estariam autorizadas *a priori* pela língua.

Num outro pólo, os pragmáticos, como Parret (1987) afirmam que o sentido se estabelece na singularidade de cada evento de comunicação. Segundo o autor, em cada ato de fala, o sujeito, ao dizer eu, designa a realidade segundo valores específicos que fornecem vitalidade à linguagem. A forma ganha conteúdo somente na prática quando um EU se personifica pela outorga de um TU.

Numa terceira perspectiva, **discursiva**, o acontecimento enunciativo compõe seu sentido como resultado da tessitura de recortes do mesmo e de diferentes discursos. Seu entrelaçamento vai desenhando relações de referência, a partir das formas lingüísticas que se relacio-

nam no **intra** (efeitos de formulação) e **interdiscurso** (memória do já-dito), configurando o sentido. É o chamado funcionamento discursivo. Orlandi desenvolve essa idéia quando diz:

Ao se dizer, se interpreta - e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade - mas nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se "reconhece", já lá. A significância é, no entanto, um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história. (...) Daí a necessidade de distinguirmos entre a forma abstrata (com sua transparência e o efeito da literalidade) e a forma material, que é histórica (com sua opacidade e seus equívocos). (1996: 30-31)

Noção fundamental na Análise do Discurso, o interdiscurso indica a heterogeneidade, pois liga o mesmo do discurso (marcas que se repetem e que são próprias de uma formação discursiva) com o seu outro (marcas de outros discursos, usadas e ressignificadas no seu interior). É o que se costuma chamar de ligação do discurso com o seu exterior e que permite mudanças, mostrando a história com marcas nem sempre explícitas. Constitui-se um jogo, dissimulador do interdiscurso, construído pelos efeitos na formulação, isto é, o intradiscurso.

Courtine e Marandin sugerem que se construa a história como

...constitutiva das práticas discursivas que se dominam, se aliam ou se afrontam em um certo estado de luta ideológica e política, no seio de uma formação social em uma conjuntura histórica determinada. (1981, apud Maingueneau, 1993: 57)

É importante salientar que a formação discursiva é heterogênea a ela própria, isto é, não se estabelecem limites rígidos entre o interno e o externo. É preciso reconhecer, dizem os autores, *as várias linguagens em uma única, e não uma única linguagem para todos*. (Idem: 68) Por isso, Foucault entende a **formação discursiva** como:

...um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma época dada, e para uma

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (1986: 123)

Assim, o analista do discurso não se detém a examinar um corpus como se tivesse sido produzido por **um** determinado indivíduo, mas é levado a focalizá-lo como uma **posição sócio-histórica**, onde seus enunciadores representam vozes, perspectivas enunciativas. A formação discursiva funciona como entidade abstrata reguladora do que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada em determinada conjuntura.

Retomarei a noção de **funcionamento** por considerá-lo um termo nodal em Análise do Discurso. Cito Orlandi para melhor explicar esse conceito:

Uma afirmação de nível metodológico: a análise do discurso não é um nível diferente de análise, quando pensamos níveis como o fonético, o sintático, o semântico. É, antes, um *ponto de vista* diferente. Isto é, o problema é antes de tudo metodológico. Pode-se trabalhar, na perspectiva da análise de discurso, com unidades de vários níveis - palavras, sentenças, períodos, etc. - sob o enfoque do discurso.(...) A noção fundamental é a de *funcionamento*. Quer dizer, do ponto de vista da análise do discurso o que importa é destacar o modo de **funcionamento** (grifo meu) da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente lingüístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso. (1983: 116-7)

Cabe retomar a noção texto/discurso para diferenciá-los. Orlandi (1995) explica, de forma clara, como a Análise do Discurso vê a diferença entre ambos. A temporalidade, instaurada em dois sentidos, é interna ao texto: a) temporalidade na relação sujeito/ sentidos, isto é, a historicidade dos sujeitos; b) temporalidade do texto, isto é, sua historicidade, como a matéria textual produz sentidos.

Logo, não se trata de historicidade *refletida* no texto, mas historicidade *construtora* de sentidos. O texto, nessa perspectiva, é um objeto lingüístico-histórico, empiricamente completo, pois tem princípio, meio e fim. Todavia não é uma unidade simples de análise, para a qual se transportam os parâmetros de análise lingüística, pois só o desvelamento de sua complexidade nos permi-

te chegar ao discurso. Nesse sentido, é o texto o lugar de jogo de sentidos, onde se pode ver o trabalho da linguagem funcionando na sua discursividade. Por isso o texto, exemplar do discurso, segundo Orlandi (1996:14) é multidimensional, enquanto espaço simbólico. O texto é caracterizado como ***bólido*** de sentidos, partindo em inúmeras direções, em múltiplos espaços significantes, onde todas as articulações são relevantes para a construção do ou dos sentidos.

O discurso, esse sim, nunca é completo, pois sua origem sempre pode ser buscada para trás; além disso se antecipa a outros discursos que o sucederão. Os textos, nesse sentido, funcionam como pontos de ligação entre discursos. A incompletude não é pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas muito mais como algo que não se fecha. Assim, do ponto de vista da Análise do Discurso, o texto nunca é tomado como fim em si mesmo, ele é apenas uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente.

Isso me levou a buscar, nos dois textos - projetos de LDB - marcas dos discursos que eles representam. Esses discursos são representados, também, por outros textos já produzidos, que anunciaram os textos ora em análise (P1C e P2S). Do mesmo modo, estes são anunciadores de tantos outros a construir. Este texto é um deles.

Pêcheux (1983) define a interpretação como um **gesto**, isto é, um ato do nível simbólico, ampliando a noção de gesto entendido como ato na perspectiva pragmática. E esse gesto de interpretação passa a ser visto, não como opção, mas como uma relação necessária - nem sempre consciente e até mesmo negada pelo sujeito. Dessa forma, os gestos de interpretação determinam a relação do próprio sujeito com o mundo natural e social. Assim, na ótica discursiva, a existência de interpretação, estabilizada ou não, é garantida pelas relações do sujeito com a realidade e dos sujeitos entre si. Trarei, ainda, a posição de Maingueneau sobre a

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

relação discurso/ sujeito/ formação discursiva, por julgá-la esclarecedora:

Assim como a pragmática questionou a concepção de uma linguagem cuja função seria a de representar um mundo preexistente, da mesma forma a AD recusa a concepção que faria da discursividade um suporte de "doutrinas" ou mesmo de "visões de mundo". O discurso, bem menos do que um ponto de vista, é uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem. À AD cabe não só justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, mas deve, igualmente, explicar como eles puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais. (1993: 50)

E mais adiante:

a comunidade daqueles que produzem, que fazem com que o discurso circule, que se reúnem em seu nome e nele se reconhecem é apagada." (...) "... é preciso ainda pensar que o próprio espaço de enunciação, longe de ser um simples suporte contingente, um "quadro" exterior ao discurso, supõe a presença de um *grupo específico* sociologicamente caracterizável, o qual não é um agrupamento fortuito de "porta-vozes". (...) "Se é verdade que o grupo associado ao discurso não se contenta em ser um intermediário transparente, então não podemos nos contentar em remeter a questão do discurso às classes sociais." (...) "Não se dirá, pois, que o grupo gera um discurso do exterior, mas que *a instituição discursiva possui, de alguma forma, duas faces*, uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem. A partir daí, *as formações discursivas concorrentes em uma determinada área também se opõem pelo modo de funcionamento dos grupos que lhes estão associados* (Idem: 54-55)

Finalmente, explicitarei o conceito de **social** e **histórico** na perspectiva eleita. Diferentemente de outras teorias, o social não se define por traços sociológicos empíricos como classe, sexo, idade, escolaridade, profissão e outros, mas como as **formações imaginárias** constituídas, essas sim, a partir das relações sociais, que funcionam no discurso, isto é, as imagens socialmente construídas dos interlocutores

de si e entre si. Por essa razão, o discurso é definido como um objeto social cuja especificidade reside na materialidade lingüística a qual, conseqüentemente, possui autonomia relativa, como produto de contradição que é.

No histórico, para a Análise do Discurso, perde importância a seqüência de fatos cronologicamente marcados e com sentidos já dados. Ele é constituído de fatos que reclamam sentidos, cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si, mas no discurso, por pistas não auto-evidentes que se correlacionam no mesmo e em diferentes textos. O histórico é, pois, significância, trama, modo como são produzidos os sentidos, sempre em relação a uma dada formação discursiva. Concluindo esta parte, buscarei, novamente, Orlandi que afirma:

...resulta que o discurso, em sua forma, não é mero conjunto de frases; ele é uma totalidade lingüística específica, além da soma das frases que o constitui. De nada adianta, pois, o isomorfismo que estenderia o tratamento das sistematicidades lingüísticas para além da frase. (1994: 299)

De todas essas considerações, importa, isso sim, tentar reconstruir como as formações discursivas interagem com os lugares enunciativos *fabricantes* de sentidos.

O ADVÉRBIO

Nesta parte, me deterei no advérbio (leia-se, também, locução adverbial) em seu comportamento discursivo. Para introduzi-la, buscarei uma afirmação de Guespin (1971) freqüentemente citada por Orlandi e que resume meu propósito:

Um olhar lançado sobre um texto do ponto de vista de estruturação em língua faz dele um enunciado. Um estudo lingüístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso. " Como em Saussure, o ponto de vista cria o objeto. (1983: 117)

Ao olhar para o advérbio da perspectiva discursiva, instaura-se, desse modo, um novo objeto. Diferente do objeto da lingüística tradi-

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

cional, voltada ao fonético-morfossintático; ou do objeto da lingüística moderna, que se ocupa da semântica, do enunciado, ou até mesmo do texto na perspectiva dialógica; o que se pretende explicar é o funcionamento discursivo do advérbio pela ótica da Análise do Discurso.

Meu objetivo é descrever a forma como o advérbio, categoria estável para os padrões tradicionais da Gramática ou mesmo da Lingüística do Texto, comporta-se nos dois projetos de Lei de Diretrizes e Bases, desestabilizando a voz *neutra* do poder estatal e instaurando, mais uma vez, a interdiscursividade.

Já em 1897, Bréal afirmava que *Uma quantidade de advérbios, adjetivos, de membros da frase (...) são reflexões ou apreciações do narrador.* (1992: 157) O autor compara o enunciado com um sonho, quando somos, concomitantemente, espectador interessado e autor dos acontecimentos. *Essa intervenção é o que proponho chamar o aspecto subjetivo da linguagem.* (Idem: 157)

Retomando esse ponto de vista, com a Teoria da Enunciação, perspectiva teórica diferente, mas não divergente, da Análise do Discurso, Benveniste (1966) considera o discurso como a linguagem em ação e, necessariamente, entre parceiros do mesmo jogo.

A natureza da linguagem, segundo o autor, impede que a compreendamos como instrumento de comunicação, visto que, diferente de objetos concebidos pelo homem, como a picareta, a flecha, a roda, a linguagem não é sua criação. Assim, afirma: *A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou." Além disso: "...é a própria linguagem que ensina a definição de homem* (Idem : 50).

A categoria advérbio, de nível lingüístico morfossintático, será aqui examinada sob o ponto de vista, não de sua essência, mas por sua maneira de funcionar. Julgo pertinente repetir que esse modo de funcionamento não é totalmente lingüístico, pois as condições de produção situam os protagonistas e o objeto de análise como constitutivas dos efeitos de sentido produzidos.

Em minha análise, a metodologia fornecida pela Análise do Discurso, permite dialogar com a Lexicologia e com a Semântica Discursiva. Desse modo, conforme Dubois, podemos afirmar que:

Assim, da totalidade dos enunciados de uma época, de um locutor, de um grupo social, que constitui o universo do discurso, se extrai um conjunto de enunciados limitados no tempo (necessidade de uma homogeneidade sincrônica) e no espaço (necessidade de uma homogeneidade da situação de comunicação). Quando, pela análise lexical, se escolhe nesse corpus um certo número de vocábulos, se emite no mesmo momento a hipótese de que as proposições reunidas em torno desses termos são representativas do corpus e permitem estabelecer uma relação com o modelo ideológico do autor. (1994: 106)

Mais adiante, o mesmo autor afirma que Toda análise do discurso implica que o enunciado considerado é homogêneo relativamente ao sujeito que o produz (Idem: 107) Essa afirmativa nos remete a outra do mesmo autor que a completa: A análise do discurso implica que todo texto emitido por um interlocutor é de uma maneira ou de outra assumido pelo autor e que existe uma relação direta entre o sujeito da enunciação e seu texto. (Idem: 108)

Neste mesmo capítulo, Dubois nos diz que as afirmativas anteriores mais facilmente se aplicam a textos não-políticos, numa simples oposição eu/ ele. Em textos de natureza política, existem outros fatores mais complexos dos quais trataremos no decorrer do trabalho. Conclui Dubois:

É evidente que tais manipulações supõem que o sujeito considera seu enunciado como um objeto do mundo e um ato sobre o mundo, o que é a condição dos discursos políticos. (Idem: 116)

A tarefa do analista do discurso não é, pois, a interpretação do texto (Hermenêutica), nem a construção de modelos de descrição do mesmo (Linguística Textual). Seu objetivo é tornar explícito o que não é transparente, trabalhando os processos de significação, para mostrar como o texto, em seu funcionamento, produz sentidos. Desse modo, acaba explicitando, também, o mecanismo ideológico que o sustenta. Porque a interpretação é inerente também ao produtor de linguagem, o analista procura os gestos de interpretação que constituem os sentidos (e os sujeitos, em suas posições).

Ora, sabemos que a língua não se reduz a *expressão do pensamento*, nem a simples *instrumento de comunicação*. Por isso, possibilita

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

dizer sem dizer, fingir que se diz, dizer pela metade, dizer sem se comprometer, etc. Assim, o autor, responsável socialmente pelo texto, organiza os modos de produção do dizer (*intradiscurso*), consciente ou inconscientemente, em função da formação discursiva à qual está assujeitado. Nesse processo, o autor vai deixando marcas lingüísticas que se cruzam entre si, no próprio discurso ou com outros, revelando vestígios de sua origem. A função do analista é, justamente, identificar, relacionar e compreender essas pistas.

A partir da perspectiva teórica escolhida, posso reafirmar que os sujeitos, ao falarem a mesma língua, falam diferentemente. Desse ponto de vista, existem marcas nos textos que põem em funcionamento certos processos de significação, e não outros. É a isso que chamamos *regularidades*. Para a Lingüística, as marcas regulares pertencem ao sistema, à língua; para a Análise do Discurso, as marcas regulares determinam o discurso e, conseqüentemente, a sua relação com a formação discursiva.

Pretendo, ao analisar os dois textos em questão, demonstrar suas filiações ideológicas divergentes, buscando, nas regularidades lingüísticas, as marcas dos discursos que representam. Recorrerei às categorias semânticas para analisar as formações discursivas em disputa e as comunidades discursivas que são seu correlato. As marcas formais, mesmo semelhantes ou idênticas, dependendo, também, da perspectiva enunciativa, apresentam efeitos discursivos desiguais. Para Orlandi:

... as marcas formais podem afetar o processo de enunciação de perspectivas diversas, apresentando diferentes efeitos discursivos: por exemplo, o apagamento do sujeito no discurso da história e no discurso científico tem direções argumentativas diferentes. No discurso da história, o apagamento do sujeito produz um efeito de objetividade dos fatos (o próprio fato ' fala' no discurso); no científico, produz o efeito de objetividade do conhecimento (a voz desse discurso é a voz do saber). São processos significativos distintos que só a análise lingüística não atinge. (1994: 304)

Como exemplo mais significativo, Benveniste considera os pronomes *eu* e *tu* , classificados pela perspectiva lingüística como pronomes pessoais, como as marcas primeiras da subjetividade na linguagem. *A linguagem está organizada de modo a permitir a*

cada locutor apropriar-se de toda a língua ao designar-se como eu. (1966: 53)

O autor lista, além dos pronomes pessoais, outras classes dependentes dos primeiros, com o mesmo estatuto de pronomes, que funcionam como marcas de subjetividade. São eles os demonstrativos, os adjetivos e os advérbios, que atuam como indicadores dêiticos, ao organizarem relações espaciais e temporais à volta do eixo referencial *sujeito*.

Assim, o fundamento lingüístico que possibilita o reconhecimento da subjetividade se encontra na própria natureza da linguagem. Porque esta se realiza apenas nos sujeitos, os vestígios desses sujeitos povoam as línguas, que representam concretamente a linguagem. Tais vestígios (marcas lingüísticas) apontam os sujeitos, interlocutores do diálogo fundante.

No discurso jurídico-legislativo o apagamento do sujeito produz o efeito da objetividade do direito estatal, suprapartidário, que visa à *ordem* e ao *desenvolvimento*, enfim, à *justiça*. A voz que fala é a do poder, que é a voz desse discurso, sujeitando, queiramos ou não, a todos os cidadãos e instituições de uma determinada comunidade. Diferentemente de outros discursos que podem ser contestados por outros sujeitos, o discurso jurídico só pode ser *des-dito* por outro sujeito investido dessa voz e que ocupe lugar específico nessa hierarquia político-institucional. É a mitificação, em grau máximo, da força da palavra. Para trazer à superfície *as vozes reduzidas ao silêncio*, o foco será dirigido a dois discursos concorrentes, investidos no mesmo gênero (jurídico-legislativo), mas que exploram, diferentemente, suas coerções referenciais.

Retomarei, neste momento, os dois Projetos (o Projeto da Câmara, P1C e o Projeto do Senado, P2S) que serão objeto inicial de análise, constituindo o *corpus empírico*. Eles foram selecionados do arquivo de textos sobre Planejamento da Educação (Política Educacional) existentes no país. Desses serão tomadas seqüências discursivas de referência a serem trabalhadas. Relembramos, novamente, sua origem. O discurso da formação discursiva do P1C nasce de duas amplas formações sociais: o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB e o grupo de parlamentares das forças progressistas em defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade. O P2S se constrói no bojo do populismo, do neoli-

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

beralismo, de forças saudosistas e retrógradas no Parlamento e de setores do empresariado da Educação, ainda com ingerências do Executivo.

Da perspectiva da Análise do Discurso, no caso do discurso jurídico-legislativo em questão, ao usar a 3ª pessoa, o locutor provoca diferentes efeitos de sentido: ao mesmo tempo que deixa falar *a voz do poder*, a voz estatal, exime-se, também, da responsabilidade com relação a seu ato lingüístico. Dessa forma, camufla-se, ainda mais, sua origem discursiva.

Finalizarei esta parte com uma citação que resume a posição de Benveniste:

Muitas noções da lingüística, talvez até da psicologia, aparecerão sob nova luz se as colocarmos no âmbito do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala e na condição de 'intersubjetividade', a única que torna possível a comunicação lingüística. (1966: 57)

Das marcas de subjetividade referidas, meu interesse direciona-se, como já mencionei, para o advérbio, que será objeto de análise nos dois projetos de LDB, porém sob a perspectiva discursiva.

A visão discursiva do advérbio

Para a Filologia, para a Hermenêutica, ou mesmo para a Lingüística, a busca da estabilidade, do definitivo, da *episteme* foi quase sempre uma constante. Enquanto as reflexões permaneceram em nível de descrição da língua e até do texto, a *lógica*, o *verdadeiro* e o *universal* mantiveram sua hegemonia. Trago Fiorin para a discussão, que atesta:

Na Lingüística, depois do império quase absoluto do sistema e da competência, aparecem novos objetos ou revitalizam-se os antigos: a mudança lingüística, a variação lingüística e, principalmente, o uso lingüístico. Todos esses objetos tiveram que levar em conta a instabilidade"(...) "Foram as teorias do discurso que deram maior contribuição para o entendimento da instabilidade. (1966:18-19)

Instável aqui não significa desordenado ou caótico, mas o que muda, não se fixando em nenhum lugar, seja no aspecto fonológico, morfológico, sintático ou semântico. Essas mudanças ocorrem pelo trabalho discursivo que põe a língua em movimento.

Dessa forma, a instabilidade passa a ser vista como característica positiva dos discursos, desses passando à língua pela concretização crescente de seu uso, voltando, assim, ao princípio da estabilização, para, mais adiante, desestabilizar-se novamente. Constitui-se, desse modo, um ciclo permanente: *da instabilidade à estabilidade, ou vice-versa*, e assim sucessivamente. Fiorin, desse modo, expõe sua visão sobre o assunto:

O discurso mostra que certas formas apresentadas pelo sistema como absolutamente estáveis mudam, dadas certas condições (de ordem discursiva é evidente), de lugar (sic), adquirem novos valores, geram novos significados - enfim engendram o que aqueles que trabalham com o discurso aprenderam a chamar de efeitos de sentido." (Idem: 20)

Direcionarei, agora, o enfoque para o advérbio e seu comportamento discursivo, que será o objeto em questão. Antes definirei a área da semântica discursiva, conceituada por Pêcheux como:

...chamaremos 'semântica discursiva' à análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, sendo que esta análise leva em conta a relação que liga esses processos às condições nas quais o discurso é produzido (às posições às quais ele deve ser referido). (Pêcheux ; Haroche; Henry, 1971: 103))

Os efeitos de sentido produzidos pelo uso do advérbio nos dois projetos

Meu objetivo, nesta parte do trabalho, é descrever a forma como o advérbio, categoria estável para os padrões tradicionais da Gramática ou mesmo da Lingüística do Texto, comporta-se nos dois projetos

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

de Lei de Diretrizes e Bases, desestabilizando a voz *neutra* do poder estatal e instaurando, mais uma vez, a interdiscursividade.

Para tanto, comporei recortes com trechos do Projeto da Câmara (P1C/1995) e do Projeto do Senado (P2S/1996), como procedimento inicial metodológico, para analisar o comportamento discursivo do advérbio. Pretendo, também, eleger temas recorrentes nos dois projetos, *como dever do Estado, formação dos profissionais da Educação e direito à Educação*. As análises serão numeradas e catalogadas em *A*, quando se referirem a recortes do P1C; e *B*, quando se relacionarem a recortes do P2S.

ANÁLISE 1 ADV/ A: Cap. III, Art. 4º, alínea b: O dever do Estado (...) será efetivado através da garantia de:

b) oferta de ensino gratuito fundamental e médio, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, vedada a cobrança, *a qualquer título*, de taxas escolares ou outras contribuições dos alunos;

Destacarei a locução adverbial "*a qualquer título*", que se refere à proibição da cobrança de taxas escolares. Na realidade, essa proibição já existe para a escola pública, porém a cultura brasileira já se acostumou a contornar a lei, através do *jeitinho brasileiro*, que arruma outros rótulos para designar essa cobrança. Um exemplo são as chamadas mensalidades dos CPMs (Clubes de Pais e Mestres) que arrecadam uma parte do dinheiro para a manutenção da escola pública que o Estado não oferece. A função adverbial aqui declara a proibição expressa desse hábito que já se tornou usual, antecipando-se discursivamente, também, a qualquer discurso que tente burlar a lei.

A locução adverbial destacada, "*a qualquer título*", provoca um atrito com outros textos que instituíram, ou tentarão instituir, outras formas de cobrança na Escola Pública. Há aqui um cruzamento de posições-sujeito: a posição-sujeito do defensor da Escola Pública gratuita que contesta a posição-sujeito do Poder Estatal ou local (direções de escola ou CPMs às voltas com a falta de verbas para a manutenção mínima dos estabelecimentos públicos de ensino, em geral, em decadência).

A análise 1 deteve-se no comportamento discursivo do advérbio presente no Projeto da Câmara; a seguir, destacarei este uso no Projeto do Senado.

ANÁLISE 2 ADV/ B: Título III, Art. 4º, inciso II: - *progressiva* extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Este artigo repete a Constituição Federal. por isso, como Lei Complementar, nada acrescenta à mesma. O adjetivo "*progressiva*" destacado neste recorte possui comportamento adverbial, que poderia ser parafraseado desse modo: "*Progressivamente o ensino médio será obrigatório e gratuito por parte do Estado*". Como a Lei não define data para esse fato, a interpretação para esse artigo fica em aberto: um dia (quando iniciará e quando se completará?) o ensino médio será obrigatório e gratuito. Assim, discursivamente, o adjetivo-advérbio contribui para um efeito de sentido distenso, corroborando a manutenção da situação atual, isto é, o Estado não se compromete com o ensino médio. Fala, pois, a voz da tradição.

Nesta parte do trabalho, já podemos inferir o comportamento discursivo oposto nos dois textos. A análise 1 (PIC) aponta para a *precisão, fechamento* da leitura/interpretação. A análise 2 (P2S) anuncia o inverso: *distensão, abertura*, provocando efeitos de sentido opostos. Como veremos nas análises seguintes, este funcionamento se confirmará. O confronto de posições-sujeito se estabelece entre os defensores da escola popular e de qualidade, com os defensores da escola privada da *modernidade*, que apontam a desqualificação da Escola Pública e, talvez, encaminham o seu desaparecimento. Se não houver *obrigatoriedade e gratuidade no ensino médio - posição-sujeito do PIC* - somente os mais *capazes* (elite intelectual) e os que *podem pagar* (elite econômica) - *posição-sujeito do P2S* - cursarão esse nível. Mantém-se, assim, o *status quo*, separando privilegiados e desprivilegiados. No PIC, existem inúmeros artigos que cobram do Estado seu dever em oferecer Educação Pública, gratuita e de qualidade. O Estado, nesses artigos, é *intimado* a cumprir suas obrigações.

ANÁLISE 3 ADV/ A: Cap. III, Art. 4º, inciso I, alínea c: cumprimento da obrigatoriedade *imediata* no ensino fundamental e da sua progressiva extensão ao ensino médio, nos termos da Constituição Federal, desta Lei e dos planos nacionais de educação;

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

Darei destaque ao adjetivo "*imediate*" que predica o substantivo obrigatoriedade. Este adjetivo tem, nessa alínea, comportamento adverbial que poderia ser assim parafraseado: *Deverá ser cumprida a obrigatoriedade no ensino fundamental imediatamente*, remetendo a outras leis não cumpridas por falta de vontade política ou por interesses outros. Como essas leis não explicitaram limites temporais, a norma legislativa tornou-se distensa, possibilitando seu descumprimento.

Desse modo, o adjetivo-advérbio em questão remete, especialmente, ao texto da LDB anterior que regulamentava no Título VI, Cap. II, Art. 27: O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade, poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Este artigo, como sabemos, não foi cumprido. Por *circunstâncias* da história político-social deste país, a palavra "*obrigatoriedade*" perdeu sua força, ao ser *interpretada*, na Lei, como *busca-de*. Para reconduzir à leitura/interpretação desejada, acrescenta-se, ao lado, um adjetivo-adverbial temporal (*imediate*) que não deixa dúvida da época dessa prescrição, isto é, o ensino fundamental deve ter oferta obrigatória pelo Estado para toda a clientela, a partir da promulgação da Lei. Além disso, institui o início imediato da obrigatoriedade do ensino médio, que deverá progressivamente atingir a totalidade. Entretanto (mais uma vez a opacidade da língua) como o artigo não prevê data para que essa progressão se conclua, poderá deixar de ser cumprido.

Os legisladores do PIC, para corrigirem tal abertura, no Cap. XX (Das Disposições Gerais e Transitórias) Art. 115, alínea III se previnem: "O primeiro Plano Nacional de Educação a ser elaborado na forma prevista no art.105 desta Lei, deverá abranger período de *cinco anos, a partir do ano seguinte ao da publicação da Lei*, e observará os seguintes objetivos prioritários: "(...)

III - universalização e extensão da obrigatoriedade do ensino médio e à educação infantil públicos;

O uso da locução adverbial de tempo "*a partir do ano seguinte ao da publicação da Lei*" fornece a garantia de uma data específica para a aplicação da "*universalização e obrigatoriedade do ensino médio e educação infantil públicos*". Nota-se, como em outras vezes, que

o discurso do PIC tensiona a interpretação do texto legal, tentando assegurar prazos para sua vigência.

Já vimos anteriormente, ANÁLISE 2 ADV/ B, como o discurso do P2S trata essa questão, deixando em aberto a data de início da "*progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio*" e a data de término de sua universalização. É, assim, mais uma Lei fadada ao descumprimento nesta nação.

ANÁLISE 4 ADV/ A: Cap.III, Art. 3º, inciso I: A educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público:

I - assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência *em todos os níveis*, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias,

Tomarei a locução adverbial "*em todos os níveis*" para mostrar a obrigatoriedade que é imputada ao Estado, com relação ao acesso e permanência, não só no ensino fundamental, mas, inclusive, no ensino médio e superior. Mostra a preocupação dos legisladores com a ampliação desse atendimento público a fim de beneficiar os alunos de classe baixa que, de acordo com as condições atuais, quando muito, conseguem ir até o final do 1º Grau. Aparecem, de novo, neste artigo, os sujeitos da formação discursiva da escola popular. Mais uma vez, a diferença de pontos de vista entre a Linguística tradicional e a Análise do Discurso: para a primeira, "*em todos os níveis*" é uma locução adverbial de lugar; para a segunda, é índice de delimitação, fechamento da norma legislativa. Esse mesmo tema assim fica expresso no P2S:

ANÁLISE 5 ADV/ B: Título III, Art. 4º, inciso I: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - O acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, *inclusive* para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Novamente, o artigo do P2S copia a Constituição Federal. Neste recorte fica caracterizado o uso do advérbio "*inclusive*" , mas somente para assegurar o dever do Estado para com o acesso ao ensino fundamental. O avanço social seria, apenas, a inclusão dos *maiores de 14 anos* (Reformas de 68 e 71). A permanência não é mencionada. A posi-

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

ção-sujeito lembra o discurso fascista dos textos do Estado Novo, que defendia um ensino para a elite dirigente (curso superior) e outro para o povo (curso básico). Os primeiros terão a função de conduzir as massas trabalhadoras, assumindo "*as responsabilidades maiores dentro da sociedade*"; aos segundos compete receberem orientação sobre "*concepções e atitudes espirituais*"⁵ a serem adotadas.

ANÁLISE 6 ADV/ A: Cap. VII, Art. 33 e Art.34:

Art. 33. O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, *nos diversos níveis da educação básica*, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, *pela habilitação em cada uma das áreas*, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas.

Art. 34. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa *nos cursos noturnos*.

Destaca-se a locução adverbial "*nos diversos níveis da educação básica*", que garante o ensino de artes, desde a pré-escola até o final do ensino básico. A locução adverbial "*nos cursos noturnos*", exclui, apenas, o ensino deste turno da obrigatoriedade da educação física, contudo não deixa claro se a opção facultativa é da escola ou dos alunos. Mesmo assim, propõe avanços com a garantia dessas disciplinas desde o início da escolarização.

No P2S, esse tema fica assim tratado:

ANÁLISE 7 ADV/ B: Título V, Cap. II, Art. 24, & 1º: Os currículos valorizarão as artes e a educação física, *de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos*.

Neste parágrafo, nada fica garantido. A oração adverbial "*de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos*" é enfraquecida pelo verbo *valorizar*. Desse modo, a escola pública deso-

⁵ Texto do início do século (Estado Novo) sobre Educação, referindo-se aos deveres das elites em relação às massas.

briga-se do oferecimento dessas disciplinas no ensino básico, podendo, por exemplo, programar uma visita a um museu, ou uma sessão de cinema ou teatro, um campeonato anual de futebol ou vôlei, e estaria, assim, "*valorizando*" as artes e a educação física e "*desenvolvendo*" os alunos física e culturalmente.

Mais uma vez, manifestam-se posições-sujeito que desconsideram a massa popular, que não precisa desses *superfluos*, porque não serão nem produtores, nem consumidores de arte, podendo, quando muito, *valorizá-la*.

ANÁLISE 8 ADV/ A: Cap. IX, Art. 45, inciso II: na parte diversificada do currículo será incluído, *obrigatoriamente*, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição;

O advérbio "*obrigatoriamente*" funciona como reforço que impede outra leitura que não a desejada: as escolas terão a obrigação de oferecer uma língua estrangeira (ou mais de uma) após a quinta série. A opção da instituição fica na escolha de qual língua, de acordo com suas possibilidades.

No P2S, o assunto também é tratado:

ANÁLISE 9 ADV/ B: Título V, Cap. II, Art. 24, & 3º: *De acordo com as possibilidades da instituição de ensino* deverá ser oferecida pelo menos uma língua estrangeira.

Neste artigo, o uso da locução adverbial tematizada admite, pelo menos, três leituras: 1) a escola oferecerá uma língua estrangeira se tiver possibilidade; 2) a escola poderá escolher a língua estrangeira de acordo com suas possibilidades; 3) a escola poderá oferecer várias línguas estrangeiras, de acordo com suas possibilidades.

Nossa experiência poderá dar resposta à leitura que será preferida pelos governos estaduais e municipais, preocupados, em geral, com o enxugamento de suas folhas de pagamento. Tanto no caso do ensino de artes, da educação física como da língua estrangeira, o P2S deixa uma porta mais do que aberta, escancara seu desprezo pela formação física, cultural e humanística dos alunos da escola pública. Certamente, nas

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

escolas privadas, essas disciplinas continuarão a ser oferecidas, o que, mais uma vez, confirmará a *eficiência* do ensino privado. As posições-sujeito fascista, capitalista, neoliberal e/ou defensor da escola privada ficam claramente expressas. E, novamente, o advérbio configura-se como *prestador de serviço discursivo distensionador* para as posições-sujeito do P2S.

ANÁLISE 10 ADV/ A: Cap. XVII, Seção I, Art.88: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á *em nível superior*, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, *como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental*, a oferecida *em nível médio, na modalidade Normal*.

Nota-se, neste artigo, a preocupação demonstrada, no PIC, com a formação do magistério. A garantia pretendida é reafirmada com três expressões adverbiais que conduzem à leitura de que, em todos os níveis, o professor deverá ter nível superior com formação específica. No caso de impossibilidade, admite-se, "*como formação mínima*", a modalidade Normal, de nível médio, porém só até a 4ª série do ensino fundamental. No P2S, o enfoque dado ao tema é:

ANÁLISE 11 ADV/ B: Título VI, Art. 61, inciso III e Art. 68:

Art. 61. A formação de profissionais da educação terá como fundamentos:

III - formação *preferencial* em nível superior.

Art. 68. Nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, inclusive nos estabelecimentos por eles supervisionados, a supervisão e orientação educacionais serão exercidas, *preferencialmente*, por profissionais com habilitação específica.

No Art. 61, o adjetivo "*preferencial*" apresenta funcionamento adverbial facilmente parafraseado, inclusive, pelo Art. 68. A formação discursiva do P2S parece ter *preferência* especial pelo advérbio "*preferencialmente*", possibilitando a leitura de que a titulação do profissional da educação não é essencial, mas, apenas, desejável.

Com essa formulação do Projeto do Senado, se não for *preferencial* que se exija o curso superior para a carreira do magistério para os

governos estaduais e municipais, qualquer um pode ser professor. O advérbio "*preferencialmente*", classificado como de *inclusão*, nos moldes tradicionais, pelo funcionamento discursivo, pode ser classificado, aqui, como índice de *exclusão*.

ANÁLISE 12 ADV/ B: Título IX, Art. 88, & 4º: "*Até ao fim da Década da Educação, somente* serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço."

Neste artigo, o uso de dois advérbios (um temporal e outro incluyente? ou excluyente?) resguarda, na primeira oração, a leitura de que, por esse período, só teremos professores habilitados em nível superior. Na segunda oração (alternativa), cria-se uma segunda possibilidade que anula, inclusive, a força semântica do advérbio *somente*. O discurso do P2S preconiza que, por dez anos, os professores admitidos poderão ser de dois tipos: ou formados em nível superior, ou por treinamento em serviço. Se, durante a Década da Educação, esse descabro será admitido, o que virá depois?

Assim, constatamos que o *advérbio de inclusão* pela visão tradicional, "*somente*" funciona discursivamente aqui, pela tematização, com duas possibilidades de interpretação: a) "*Somente serão admitidas duas possibilidades: formar-se em nível superior ou por treinamento em serviço.*" Nessa alternativa, o uso de *somente* se refere às duas alternativas -índice de *alternativa exclusiva*; b) "*Somente se formarão profissionais em nível superior, mas poderão fazê-lo também por treinamento em serviço.*" Nessa opção, o uso de *somente* refere-se, apenas, à primeira afirmativa - índice de *imprecisão*. Nesse caso, o texto torna-se, inclusive, incoerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Análise do Discurso, não se pretende o rastreamento exaustivo de um texto/discurso. Por essa razão, tomei algumas seqüências discursivas de referência adverbial do P1C e outras seqüências discursivas de referência adverbial do P2S para mostrar o funcionamento discursivo que atravessa os dois Projetos de Lei.

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

Através desses exemplares, foi possível constatar o funcionamento discursivo divergente que os advérbios exibem nos dois textos. No PIC, os advérbios cumprem a função enunciativa de maior *explicitação, delimitação e fechamento* em relação aos temas focalizados. Dessa forma, clientela, prazos (sempre imediatos ou próximos), níveis de ensino, instituições e/ou áreas que a futura Lei deverá abranger são destacados pelas expressões adverbiais, oferecendo fortes indícios, para não deixar margem a *leituras/interpretações dúbias* da mesma, procurando garantir, de antemão, seu cumprimento. Algumas das paráfrases e/ou interpretações discursivas acionadas são : *Esta Lei deverá ser cumprida na totalidade; Esta Lei deverá ser cumprida imediatamente; Esta Lei deverá garantir que as instâncias democráticas sejam conquistadas e/ou preservadas; Esta Lei obriga o Estado a cumprir com suas funções relativas à Educação, em todos os níveis, com prazos estipulados, preocupando-se em especial com as massas populares e trabalhadores em geral, que deverão ter seus direitos adquiridos; Esta Lei propõe avanços democráticos significativos em comparação com as legislações anteriores sobre Educação; Esta Lei não ficará submetida ao livre arbítrio de quem a interpreta.*

No discurso do P2S, os advérbios, quando usados, cumprem função discursiva oposta, com raríssimas exceções. Em geral, abrem espaço à *imprecisão, à indeterminação, à distensão, ao relaxamento* dos itens tematizados, construindo-se mais de um sentido para a norma legislativa, que, assim, pode levar a interpretações mais *abertas, ou frouxas* da lei. As paráfrases discursivas acionadas são: *Esta Lei poderá ser cumprida ou não; Esta Lei destina-se a manter ou regredir em alguns aspectos sociais, comparativamente à LDB/61 da Educação; Esta Lei faz de conta que muda a situação educacional no país; Esta Lei não privilegia as massas populares, mas, ao contrário, mantém e/ou acentua privilégios das classes favorecidas; Esta Lei, como centenas de outras que temos no País, poderá ser burlada.*

Identificam-se, assim, discursos divergentes e antagônicos, representativos de formações sociais já conhecidas na situação política nacional. De um lado, a formação mais antiga do cenário brasileiro, e que parece eterna, a do discurso do grupo político-econômico reacionário ou pseudo-democrático, Igreja tradicional, empresários da educação, grupos, em geral, avessos a qualquer mudança que lhes *roube* privilégios, ou que lhes enfraqueça o poder de ditar normas. As formações

discursivas dessa formação mudam, eventualmente, para se adequarem a novas variáveis político-culturais, adotando, desde o discurso ditatorial, até o discurso neoliberal. A essa formação social não interessa, quase nunca, a democratização do país, ou, se ela precisa existir, que seja sempre relativa. O grau menor ou maior de adesão a essa variável responde pela heterogeneidade dessa formação discursiva.

De outro lado, evidencia-se a formação discursiva mais recente em termos de história brasileira, que reúne grupos preocupados com os avanços democráticos da Educação do país. Suas vozes começaram a se fazer ouvir somente no final do século XIX/ início do século XX, defendendo a Escola pública, laica e de qualidade para todos, em todos os níveis. Reconheciam, todavia, o direito de existência da escola confessional ou privada, mas sem manutenção estatal.

Falam, nesse discurso, as vozes dos professores, dos alunos, dos parlamentares progressistas, da Teologia da Libertação, de entidades educacionais e de outros ramos das áreas humanas, preconizando valores democráticos. Também essa formação discursiva caracteriza-se pela heterogeneidade. Como exemplo, cito o Fórum em Defesa da Escola Pública, que não apresentava consenso com referência às questões da destinação da verba pública e do ensino religioso na rede pública. A explicitação dessa heterogeneidade é facilmente comprovável em alguns artigos do PIC.

Conclui-se, pois, que o advérbio, morfologicamente estável para a Lingüística Tradicional, comporta-se instavelmente para a ótica discursiva. Os modos de produção presentes no texto jurídico-legislativo (*intradiscurso*) e o acionamento de outros textos de formações discursivas concordantes ou antagônicas (*interdiscurso*) provocam efeitos de sentido distintos, concorrendo para o fechamento (*determinação*) ou abertura (*indeterminação*) das leituras/interpretações possíveis. Como resultado dessa análise, posso afirmar que o advérbio desempenha função discursiva essencial nos dois projetos relativos à Educação, provocando efeitos de sentido desejáveis (de fechamento ou de abertura da norma legislativa) a cada uma das formações discursivas em questão. É o jogo da língua posto em ação.

No caso do discurso jurídico-legislativo, ocorrem funcionamentos diversos que caracterizam os dois discursos em questão. Assim, apresentam PROPRIEDADES discursivas diversas, porque diversas são as formações discursivas nas quais se inscrevem. Tal análise leva à

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

conclusão de que a política que prevalece no Projeto da Câmara é a *política da explicitação*. Por outro lado, a política do Projeto do Senado, hoje LDB vigente, é a *política da distensão e do silenciamento*, instaurada em forma de silêncio constitutivo (outra categoria que analisei na Dissertação). São, portanto, posições-sujeito diferentes e divergentes, às vezes, até, antagônicas.

Essas constatações comprovam, mais uma vez, que a *categorização exclusivamente lingüística* não consegue descrever a abrangência, a complexidade e a riqueza do fenômeno da linguagem humana, pois não garantem inferir propriedades discursivas específicas essenciais para o processo produtivo/ interpretativo textual.

Como fecho deste texto, é importante lembrar que a legislação não é por si decisiva, ela aponta caminhos que só a prática política, administrativa e pedagógica juntas constroem. Mesmo assim, só uma legislação democrática orienta e facilita uma prática democrática constante e duradoura.

A Educação possui uma especificidade própria, além da inerente complexidade e amplitude. Como, em Análise do Discurso, nenhum estudo pretende ser exaustivo, fica, sempre em aberto, a possibilidade de novos estudos sobre estes textos, confirmando ou negando as conclusões obtidas desta análise. De qualquer forma, parafraseando Paul Henry, este é um estudo "cuja parcialidade não contestaremos." (1992: 103)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. (1929) São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENVENISTE, E. *O homem na linguagem*. Lisboa, Portugal: Vega [1966]. In _____. (1966) *Problemas de Lingüística Geral*. Campinas, SP: Pontes, 1988. v. I.
- BRANDÃO, M.H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

- BRÉAL, M. Apud. LYONS, J. *Semântica*. Lisboa, Portugal: Presença/Martins Fontes, 1977.v.1.
- BRASIL. Leis, decretos,etc.*Coletânea da Legislação da Educação e Cultura*, 1980. Brasília: MEC, Coordenadoria de Comunicação Social, 1981.
- COURTINE, Jean-Jacques & MARANDIN, (1981) Apud MAIN-GUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
- DUBOIS, Jean.Lexicologia e análise do enunciado. In: ORLANDI, Eni P. (org.) *Gestos de leitura; da história no discurso*. Campinas/ SP, UNICAMP, 1994.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUGUIT, F. Apud FRANÇA, R.L. , 1977. In: FERREIRA Filho, Manoel Gonçalves (coord.) *Enciclopédia Saraiva do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1977. V.62.
- FENECH, M. *Enciclopedia práctica de Derecho*.Barcelona: Labor, 1952.v.2.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. 2.ed. rev. / ampl. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA Filho, Manoel Gonçalves (coord.) *Enciclopédia Saraiva do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1977. v.62.
- FRANÇA, R. Limongi. O conceito de lei. In: FERREIRA Filho, Manoel Gonçalves. Op.cit.
- FIORIN, J.L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.
- FOUCAULT, M. (1971) *El ordem del discurso*. Barcelona, Esp.: Tusquets, 1973.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- GUESPIN, A. [1971] Apud ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas,SP: Pontes/EDUC, 1983.
- GUIMARÃES, E.. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E. *Dicionário Enciclopédico de Doutrina Aplicada*. Rio de Janeiro: José Konfino, 1945. v.3.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*. Campinas,SP: UNICAMP, 1992.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes; uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira (1964-1984)*. Campinas: UNICAMP, 1992. Tese de Doutorado.
- KATZ, J.J. *Semantic theory*. Nova Yorque: Harper& Row, 1972.

O DUPLO JOGO DISCURSIVO DO ADVÉRBIO

- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, EDUC, 1983.
- _____. Nem escritor nem sujeito: apenas autor. In: _____ *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. (1994) O lugar das sistematicidades lingüísticas na Análise do Discurso. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, EDUC, v.10,n.2, p.295 -307, 1994.
- _____. Texto e discurso. *Organon*, Porto Alegre, UFRGS, v.9, n.23, p.109-116, 1995.
- _____. *Interpretação*; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *As formas do silêncio*. 3.ed. Campinas: Unicamp, 1990.
- _____ & GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão. In: ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez/ UNICAMP, 1988.
- PARRET, H. *Enunciação e pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1987.
- PÊCHEUX, M. [1969] *Análise automática do discurso*. In: GADET, F. & HAK, T. (org.) Campinas: UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. (1975)Campinas,SP: UNICAMP,1988.
- PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. La sémantique et la coupe pure saussurienne: langue, langages, discours. *Langages*, Paris, n.24, p.93-106, 1971.
- PROJETO de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara Federal, nº 101/93, nº 1258/88, na Casa de Origem. Brasília: Consultoria do Senado Federal, março de 1995.
- PROJETO de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Senado Federal, Substitutivo ao Projeto nº 101/1993, com Parecer nº 30/96 de autoria de Darcy Ribeiro. Brasília: Comissão Diretora, 13 de fevereiro de 1996.
- SAUSSURE, F. [1916] *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- TEIXEIRA, A. A Lei de Diretrizes e Bases; depoimento e debate sobre a LDB. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n.173, p.143-183, jan./abr. 1992.
- VEIRA, S. L. (Comentário) *Em busca de uma LDB cidadã*. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; *texto aprovado na ANDE*, São Paulo: Cortez, 1990. p. 95-102.

TERESINHA OLIVEIRA FAVERO

WITTMAN, L.C. *Administração e planejamento da educação. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, v.1, n.2, p.10-22, jul./dez. 1983.*

O discurso político educacional de ensino de língua estrangeira: perscrutando as origens filosóficas

Márcia Aparecida Amador Mascia¹

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de questionamentos advindos de nossa experiência como professora com relação ao Discurso Político Educacional (doravante D.P.E.), objeto de nosso estudo (cf. Mascia, 1999). Propusemo-nos, no que se refere ao D.P.E., mais particularmente aos documentos curriculares de ensino de L.E., empreender uma análise a partir de um enfoque histórico em que se pretende alertar para a dimensão política da questão.

Estipulamos como objetivo perscrutar as origens históricas responsáveis pela construção dos sentidos manifestados pelo D.P.E. vigente na época atual.

O arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa se situa na convergência da Análise do Discurso e da Desconstrução, visando a proceder à análise da materialidade lingüística a partir das condições de produção. Com base nesse referencial teórico, lançamo-nos a investigar as premissas filosóficas da Educação a partir da revisitação das principais linhas que imperam no período denominado "Modernidade em Educação". No sentido de contrapor aos sentidos veiculados pela Modernidade, trouxemos algumas vozes da Pós-Modernidade o que nos possibilitou a questionar as concepções de sujeitos existentes.

¹ Doutora pela UNICAMP (IEL/LA) e Docente de Língua Inglesa e Prática de Ensino da Universidade São Francisco (USF) São Paulo.

O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL

A seguir, apresentamos o referencial teórico, a análise e as conclusões.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Entendemos que o discurso (Foucault, 1969/1995:136) se realiza numa relação necessária entre duas materialidades: a lingüística e a social (as condições de produção) e refere-se a um conjunto de enunciados que, por sua vez, fazem parte de uma mesma formação discursiva.

À luz do exposto acima, postulamos o D.P.E. enquanto práticas discursivas e investigamos o seu funcionamento a partir do entrecruzamento da estrutura (a língua) e do acontecimento (momento histórico-social) (cf. Pêcheux, 1990), o que significa considerá-lo como que imbricado em duas formações: as Formações Discursivas e as Formações Ideológicas. Se a Formação Discursiva, conforme atesta Teixeira (1997:70), *dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas*, esse caráter de interligação e de dissimulação entre as duas formações articula não só os sentidos possíveis dos discursos, como também aqueles que o discurso tenta ocultar e que se *não fala na superfície* (id. *ibid*), subjaz a ela.

A desconstrução, outro referencial teórico por nós utilizado, refere-se à economia de um texto, isto é, ao fato de os conceitos serem determinados pelos lugares que ocupam em relação aos outros conceitos dentro de um sistema de diferenças que consiste na trama de hierarquias conceituais. A identificação das oposições e suas hierarquias conceituais pode-se chamar de manobra de desconstrução. Pretende-se, nesse sentido, desconstruir, na análise, as oposições, levantando as máscaras de subordinação ou de dependência dos termos, ou, conforme conceitualiza Derrida, (...) *rever a hierarquia* (Derrida, 1981:41) (nossa tradução).

Considerando-se que a Modernidade em Educação constitui um conceito-chave na hipótese levantada, focalizamos, também, as bases filosóficas nas quais ela se inscreve.

MÁRCIA APARECIDA AMADOR MASCIA

A Modernidade² em Educação costuma ser entendida em duas fases que se completam e se excluem: a teoria progressista e a teoria crítica que passaremos a esboçar.

Dean descreve a teoria progressista como:

[um] modelo que deve ser chamado de "alto modernismo", e é exemplificado pelas narrativas do Iluminismo, pelo positivismo de Comte do século XIX, e por elementos da teoria de Marx sobre a história e certas interpretações da concepção do racionalismo de Weber.³ (Dean, 1994: 3)

A teoria progressista propõe, portanto, um modelo de progresso social através da teleologia da razão e tecnologia e se apresenta como uma teoria social que busca adotar o modelo das ciências naturais.

Por outro lado, embora a teoria crítica ofereça uma crítica das narrativas modernistas, ela o faz, de modo unilateral, patológico até, com a finalidade de apresentar uma alternativa, um avanço, uma versão superior. Convém, entretanto, observar que isso se dá a partir do mesmo tipo de racionalidade. Dean a caracteriza como o "modernismo crítico" e descreve do seguinte modo:

Propõe-se uma dialética na qual as formas presentes da razão e da sociedade são tanto negadas quanto mantidas de uma forma superior.⁴ (Dean, 1994: 3)

Desse modo, no lugar das narrativas positivistas de progresso, tem-se narrativas de reconciliação do indivíduo consigo próprio, com a natureza e com a sua própria razão. Tais narrativas prometem a emancipação e a salvação.

Tanto na teoria progressista quanto na teoria crítica, o indivíduo é transformado em objeto de observação e administração. A vida pública e privada é objetificada, ordenada, transformada em "dados" que são

² Entende-se por Modernidade, o período de desenvolvimento histórico que tem origem no Iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de estado.

³ Nossa tradução.

⁴ Nossa tradução.

O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL

interpretados pelo "olhar do observador", com o objetivo de desenvolver um certo tipo de conhecimento, capaz de interferir e transformar positivamente as qualidades individuais.

Há de se considerar que os documentos curriculares se inscrevem na Modernidade em educação cuja promessa era (e é) tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais através da democratização da educação (Popkewitz, 1991:37). O papel da educação na modernidade é concebido do seguinte modo por Usher e Edwards:

Historicamente, a Educação pode ser vista como o veículo pelo qual as "grandes narrativas" da Modernidade, os Ideais da razão crítica da liberdade individual, o progresso e a mudança benéfica são substanciados e realizados.⁵ (Usher e Edwards, 1994:2)

Do exposto acima, a educação passa a ser um dos mecanismos de veiculação dos ideais Modernistas e, como consequência, as reformas educacionais entendidas como mecanismos de renovação econômica, transformação social e solidariedade nacional. Nesse sentido, os documentos curriculares de que são exemplos o "corpus" não se referem somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consiste em práticas políticas, em visões do mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo.

Por último, gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito do sujeito na pós-modernidade⁶. No lugar do sujeito-agente da Modernidade, pressupostamente consciente e dono de seus atos, capaz de deliberadamente atingir seus objetivos, inserimos a noção de sujeito-contingente⁷, histórico, descentrado, afetado pela ideologia, incapaz de "conscientemente" transformar o mundo a sua volta; ele pode provocar mudanças, mas não tem controle total sobre elas.

⁵ Trata-se de nossa tradução da versão em língua inglesa.

⁶ Usamos o termo Pós-Modernidade, ao invés de Pós-Modernismo, pelo fato de não se tratar de um sistema fixo e sistemático, mas de uma condição, uma atitude, um modo de análise (cf. Usher & Edward, 1994:7).

⁷ Agência e contingência consistem em termos traduzidos da literatura sociológica do inglês, "agency" e "contingency", respectivamente.

MÁRCIA APARECIDA AMADOR MASCIA

A inserção do discurso da pós-modernidade na educação vem problematizar a postura Modernista, de conservação e de manutenção da ordem estabelecida, objetivo deste artigo. A pós-modernidade definida como *incredulidade para com as metanarrativas* por Lyotard (1984:330), consiste em uma postura de questionamento dos postulados Educacionais Modernistas. A partir do pressuposto pós-moderno, instaura-se um discurso de desestabilização das verdades e das crenças, o que leva ao questionamento do sujeito uno e racional.

Com base na teorização exposta, lançamo-nos a analisar o D.P.E. de ensino de L.E.

DA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO AOS EFEITOS DE SENTIDO

Entendemos condições de produção, no sentido proposto por Pêcheux (1969), como tudo aquilo que engloba o contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores e as imagens pressupostas, bem como o lugar que os interlocutores ocupam na sociedade enquanto espaço de representação social.

Na ordem da esfera política, a análise das condições de produção do "corpus" (documentos curriculares de L.E. do estado de São Paulo) remete-nos ao momento histórico-social referente às décadas de 70 e 80 em São Paulo, no Brasil e no mundo.

Com relação ao Brasil, assistimos, no final da década de 70 e início de 80, a um processo de abertura política, com a queda da ditadura militar. A crise na educação como decorrência das desigualdades sociais e da má distribuição da renda, instalada na ditadura, não se alterará durante os governos ditos da Nova República, apesar do processo de democratização do ensino.

Por outro lado, em termos mundiais, ocorre um progressivo domínio científico-tecnológico e mesmo cultural da parte dos países industrializados, principalmente dos Estados Unidos. Tal domínio levaria ao processo de globalização, dominante na década de 90 e final de milênio. Do avanço e disseminação científico-tecnológica que se implan-

O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL

tou nessas últimas décadas resultou uma conseqüente dominação cultural e lingüística. É nesse quadro mundial que devemos entender o papel da língua inglesa no Brasil e no mundo.

No campo político do estado de São Paulo, ocorreu em 82 a eleição do governador Franco Montoro. É com expectativa de melhoria que os trabalhadores em Educação aguardavam a gestão do novo governador, haja vista o seu comprometimento com a esquerda. Por outro lado, na sucessão de Montoro, Quércia aparece como o candidato que iria dar continuidade aos planos de seu predecessor. O impacto do governo Quércia (de março de 87 a março de 91) na Educação é fato conhecido por todos, o que afetará, de algum modo, a má receptividade das Propostas Curriculares (doravante P.C.) por parte dos educadores.

É nesse contexto político que surgem as Propostas Curriculares de L.E.M. - Inglês, seguidas pelas Práticas Pedagógicas (P.P.) e, posteriormente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.), atualmente em vigor, como decorrência da abertura política e da busca de democratização, também na esfera educacional.

Esses documentos curriculares constituem, a nosso ver, a materialização de um desejo de mudança, desejo esse que perpassa o momento sócio-histórico de derrubada da ditadura e de estabelecimento do regime democrático. A educação não poderia ficar do lado de fora desse processo de transformação política, o que, na verdade, estabelecerá as condições de produção para a implantação desse discurso em nível estadual.

As bases argumentativas dos textos analisados situam-se na esfera do político-social, objetivando a persuadir o leitor da existência de interesses comuns que visam à melhoria do nível de vida, da educação do povo, neste caso. Ilustramos a seguir com um segmento:

S1 A educação deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas atividades exigidas pela vida moderna.(carta do secretário Fernando Morais, P.C. 1º g., 1992, 5ª edição)

A retórica do "moderno" é o mote do discurso dos políticos - secretários da educação e coordenadores da CENP -, em suas cartas introdutórias, no sentido de que a educação deve se adequar às necessidades do grupo social e ao mercado de trabalho, por exemplo, de modo a

conduzir o indivíduo a participar integralmente da sociedade tida como "moderna". A imagem da modernização, que se encontra fundada em pressupostos Modernistas,⁸ visa a argumentar a favor da possibilidade de progresso social que estaria associado ao conteúdo dos documentos curriculares. A dinâmica argumentativa se opera a partir de imagens dicotomizadas, na qual o eixo positivo é entendido como o da tecnologia e se materializa como *as múltiplas atividades exigidas pela vida moderna* (cf. seqüência 1).

A seguir, apresentamos um outro exemplo, fundamentado nas mesmas imagens. O trecho que segue é extraído de *A Prática Pedagógica*, publicação feita em 1993 subsidiária às P.C. Depois de 5 anos da primeira publicação (1988) do texto das P.C., as mesmas imagens emergem nos argumentos a favor de mudanças, como por exemplo, a idéia de "dinamicidade" associada à mudança. Observemos:

S2 Professor, você está recebendo este material subsidiário cujo objetivo é contribuir com sugestões de atividades que promovam maior interação em sala de aula tornando, assim, o seu trabalho mais dinâmico. (...)

Neste trabalho, você vai encontrar:

-um texto: O ensino de inglês em condições desfavoráveis de aprendizagem, com sugestões de tarefas para a conscientização da existência da língua estrangeira.

(Prefácio à edição P.P. 1º grau, 1993)

O título a que se refere S2 *O ensino de inglês em condições desfavoráveis de aprendizagem* faz pressupor a existência de um ensino de inglês em condições favoráveis que é tomado como parâmetro, opondo-se, assim, dois tipos de escola, a pública à particular, sendo esta última, na verdade, tomada como modelo. A P.P. não viria "igualar" os dois tipos de ensino; viria reforçar as diferenças, já que, em condições desfavoráveis, só seria possível "aplicar" teorias, o que continuaria, na verdade, cavando o fosso entre os dois tipos de escola. Aceita-se, nesse caso, como normal a existência de um ensino em condições desfavorá-

⁸ Segundo Lyotard, a Era Moderna vê na Educação a possibilidade de progresso social que teria como tarefa libertar "toda a humanidade da ignorância, pobreza, atraso, despotismo (...)" graças à educação, em particular, também produzir-se-iam cidadãos iluminados, mestres de seu próprio destino" (Lyotard, 1992:97).

O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL

veis, sem discutir as razões e a possibilidade de transformar essas condições em favoráveis. Busca-se, então, uma metodologia alternativa para tal situação, isto é, criam-se receitas para a continuidade de um ensino em condições desfavoráveis sem buscar ultrapassá-lo. Em termos de transformação, só as técnicas é que mudam.

Cumprе ressaltar que a língua inglesa nas escolas estaduais paulistas transformou-se em uma disciplina não-promocional, com a publicação da resolução nº 1/85. Assim, o papel atribuído ao inglês nas escolas públicas é secundário e de desvalorização, tendo em vista o rebaixamento à atividade. Observa-se, no quadro de ensino público de língua inglesa, falta de equipamentos e materiais didáticos, carga horária insuficiente, grande número de alunos por classe, inadequada formação de profissionais, em sua maioria provenientes de escolas superiores particulares, cujo interesse é o econômico (cf. Amarante, 1998). Opondo-se a uma realidade que reflete o descaso com relação ao inglês nas escolas públicas, opera-se, na esfera das escolas particulares, reservada à população mais favorecida financeiramente, uma valorização da língua inglesa frente às exigências do mundo globalizado, o que vai possibilitar, a essa parcela da população, competir no contexto globalizado. Dessa forma, passa a ser veiculado o "discurso da falta" relativo ao ensino de língua inglesa reservado às escolas públicas e esse discurso calcado em um ideal (o ensino do inglês direcionado à população de alta renda), torna-se inquestionável, conforme é possível verificar pelo título de um dos textos da P.P.: *O ensino de inglês em condições desfavoráveis de aprendizagem*. Naturaliza-se, portanto, a existência do ensino em condições desfavoráveis e, com base em uma idealização, constrói-se o discurso, politicamente correto, que visa a argumentar a favor dos ideais Modernistas de inclusão dos excluídos.

Tal imagem vem comprovar, mais uma vez, a nossa hipótese de que as bases argumentativas do D.P.E. têm sua origem na Modernidade e que esta consiste na emancipatória ou progressista-modernista.

Ao finalizar essa análise, constatamos que a imagem de emancipação perpassa os três documentos citados. Assim, diríamos que após uma década entre a publicação das P.C. (1988) e dos P.C.N. (1998), com a edição intermediária das P.P. (1993 e 1994), material subsidiário analisado por nós, observa-se que os problemas relativos ao ensino de L.E. veiculados por esses três documentos oficiais (P.C., P.P. e P.C.N.) permanecem os mesmos e diríamos ainda que até as tentativas de solu-

ção mantêm-se inalteradas. Estamos nos referindo especificamente às implicações de poder que perpassam os textos analisados que, por sua vez, se encontram fundamentados na perspectiva da "Modernidade" cujo objetivo é a emancipação do indivíduo (cf. Usher & Edwards, 1994:24), através da distribuição do poder. Evidenciamos com o seguinte segmento dos P.C.N. (1997: 2):

S3 Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

O projeto Modernista em que se insere a Educação visa a identificar as desigualdades a fim de intervir, provocando a inclusão daqueles que foram previamente marginalizados ou excluídos. Nesse sentido, sustenta-se a crença de que a operação de "delegar poder" e "dar voz" (*empowerment and voice*, cf. Popkewitz, 1998:4) possibilitaria promover os excluídos, atuando no processo de distribuição do poder e consequente progresso educacional e social.

É o que se pode detectar do segmento 3, que se articula em dois eixos: um negativo, no qual o *caráter assimétrico da interação em sala de aula* implicaria em *dificuldades específicas para o conhecimento* (retórica da exclusão) e outro positivo (fruto de uma intervenção) que se opera pelo compartilhamento de poder e de voz (retórica da inclusão - *empowerment and voice*) criando condições de o aluno passar a sujeito do discurso e da aprendizagem.

Dois outros pontos podem ser levantados no segmento 3: o primeiro refere-se à concepção de poder e o segundo à de sujeito. "Poder", no segmento S3 (cf. *o professor aprende a compartilhar seu poder*), é tratado como um objeto que pode ser possuído e, portanto, distribuído, semelhante ao poder-soberano dos reis (cf. Foucault, 1980:55). Contudo, a soberania moderna se aplica através de instituições (escola, CENP) e de posições-sujeito (cf. Pêcheux, 1969,1995:85), como a de professor em sala de aula, neste segmento. Nesse sentido, mudam-se os mecanismos, mas as relações e os efeitos de poder permanecem inalterados, pois, ao partilhar o seu poder com o aluno, o poder não deixa de existir, apenas se modificam sua estrutura e o seu funcionamento: de

O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL

centralizado no professor, o poder passa a ser disseminado, incidindo não só no professor, mas também no aluno que terá, como consequência, mais responsabilidade por sua aprendizagem. O olhar do poder que antes era unifocal passa a ser bifocal e, portanto, muito mais eficiente. Tal efeito de sentido vai ao encontro do *Panopticon* de Bentham, explicitado por Foucault em *Vigiar e Punir*, nos seguintes termos:

Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.

(...)

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. (Foucault, 1991: 176-177)

A figura do panóptico e suas implicações de deslocamento nos mecanismos de poder possibilitam lançar um olhar crítico sobre os discursos mais recentes em Educação, costumeiramente vistos como mais simétricos e menos autoritários e como responsáveis por uma maior distribuição do poder, no sentido de atingir os excluídos, emancipando-os e libertando-os. Assim, na perspectiva genealógica de Foucault, esses discursos estariam apenas deslocando os mecanismos de distribuição de poder, sem apagá-los ou diminuí-los, pois fazem parte da mesma estrutura racional que subjaz ao Modernismo em Educação. Portanto, os princípios de *empowerment and voice* como parte da tradição progressista (Usher & Edwards 1994:31) e latentes no D.P.E. consistiriam, em nossa análise, em manobras discursivas de camuflagem de poder. Trata-se de manobras, muitas vezes inconscientes do sujeito-enunciador que, pelo fato de ser mais dito do que diz, fazem parte da trama do próprio discurso.

MÁRCIA APARECIDA AMADOR MASCIA

O segundo ponto a ser levantado do segmento 3 acima, refere-se justamente à noção de sujeito subjacente: é positivista, capaz de controlar e monitorar *a construção do conhecimento*, tanto do ponto de vista da posição do professor quanto da posição do aluno. Na perspectiva teórica pós-moderna que estamos adotando, esse sujeito consistiria, na verdade, em uma ilusão (a primeira ilusão postulada por Pêcheux), ilusão essa necessária para a veiculação do discurso. Nesses termos, os pressupostos pós-modernos nos incitam a desconstruir esse sujeito-agente e nos fazem ver uma outra faceta desse sujeito que, a partir de sua incisão na história, passaria a ser encarado como um sujeito-contingente.

CONCLUSÕES

Da análise dos excertos citados pode-se deduzir a ocorrência de repetição de alguns "efeitos de sentido" calçados em enunciados-chave como o de se constituir em um documento democrático e, portanto, emancipatório.

A circulação de enunciados sinonímicos em vários documentos (P.C., P.P. e P.C.N.) evidencia a proveniência das práticas discursivas em questão a partir das mesmas formações ideológicas, neste caso, a Modernidade em Educação, caracterizando o discurso como uma intersecção entre o acontecimento (o momento da enunciação) e a memória do dizível (o espaço do interdiscurso).

Se concebermos a Educação como filha da modernidade (cf. Usher e Edwards, 1994:2), como considerá-la frente aos pressupostos pós-modernos? A ênfase da pós-modernidade no sujeito inscrito sócio-historicamente, descentrado, construído pela linguagem, por desejos e pelo inconsciente, parece contradizer a finalidade da educação, fundada nos pressupostos racionalistas que regem a modernidade.

Nesse sentido, à primeira vista, parece ser uma difícil tarefa a tentativa de encarar a educação face aos pressupostos pós-modernistas. Contudo, pelo fato de a Educação encontrar-se fundamentada no sujeito, o questionamento desse sujeito (e de seu papel) deve (ou deveria) acarretar mudanças profundas em termos de como encarar os objetivos, os conteúdos e métodos educacionais.

O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL

Na pós-modernidade, a Educação seria concebida a partir da perspectiva de que as verdades são construídas, podendo, portanto, ser ironizadas ou reescritas. Para a Educação pós-moderna, a verdade não existiria, a não ser aquilo que se postula como verdade para e num dado momento: a razão não estaria além das regras estabelecidas em um determinado momento sócio-histórico-ideológico. Isso implica em tomar distância com relação ao universalismo, positivismo e racionalismo técnico.

As práticas de ensino pós-moderno, nas palavras de McLaren (1995:21) seriam:

Atos de dissonância e intervenção nas inscrições rituais de nossos alunos em códigos da cultura dominante.

A definição de McLaren parece plausível à medida em que os sujeitos (ou as posições - sujeito: professor, aluno, etc.) viessem a reconhecer que cada posição, cada compromisso ou crença é fruto de contingência (não de agência); isto é, suas fundações, suas verdades são, na realidade, símbolos; símbolos esses necessários para a construção e legitimação de nossa concepção de educação e currículo.

Em suma, a inserção da educação na pós-modernidade é legitimada pelo discurso modernista que nos oferece os mecanismos de sua própria desconstrução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE, M. de F. S. Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: a Excelência e o Averso da Excelência. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1998.
- DEAN, M. Critical and Effective Histories (Foucault's methods and historical sociology). London and New York: Routledge.
- DERRIDA, J. Positions. London: Atholone, 1994
- FOUCAULT, M. Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings. Brighton: Harvester Press, 1980.

- _____. Vigiar e Punir (trad. Lígia M. P. Vassallo). Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. Arqueologia do Saber. Petrópolis: Vozes.
- LYOTARD, J. F. (1984) The Post Modern Condition. IN: ALEXANDER, J. C. & SEIDMAN, S. (Eds.) Culture and Society: Contemporary Debates. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995.
- _____. The Post-Modern Explained to Children: Correspondence. London: Turnaround, p. 82-84, 1992.
- MASCIA, M.A.M. O Ideário do Progresso no Discurso Político Educacional: uma Análise Discursiva das Relações de Poder-Saber. Tese de Doutorado: UNICAMP, 1999.
- McLAREN, P. Critical Pedagogy and Predatory culture. London: Routledge, 1995.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. IN: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. Automatique Discourse Analysis. (ed. By Tony Hak and Niels Helsloot). Amsterdam: Editions Rodopi B.V., 1995.
- POPKEWITZ, T.S. A Political Sociology of Educational Reform. New York; Teachers College Press, 1991.
- _____. Struggling for the Soul (The politics of Schooling and the Construction of the Teacher). New York: Columbia University Press, 1998.
- USHER, R. & EDWARDS, R. Postmodernism and Education. New York: Routledge, 1994.
- TEIXEIRA, M. O Sujeito é o Outro? Uma Reflexão sobre o Apelo de Pêcheux à Psicanálise. Letras de Hoje (32), nº 1. Porto, 1997.

Professor: lugar de poder

Mônica Nóbrega¹

A sala de aula tem sido objeto de pesquisas, no Brasil, há pelo menos cerca de dez anos. Mesmo sendo diversas as perspectivas que regem estas pesquisas, destacaríamos, de início, que elas contribuem, fundamentalmente, para repensar a questão do ensino-aprendizagem de línguas. Porém, mais que isso, tratar a sala de aula enquanto lugar de pesquisa pode significar proceder a uma ruptura com a visão que se tinha, antes, desse espaço enquanto lugar apenas de ensino, onde a pesquisa pouco ou quase nada penetrava (Cavalcanti e Moita Lopes: 1991). Essa separação entre pesquisa e ensino gera conseqüências graves para a prática da sala de aula porque permite, entre outras coisas, a separação entre os que “podem” e “sabem” fazer pesquisa e, por isso mesmo, estão no lugar de quem pode dizer o que os outros devem fazer na sua prática de sala de aula; e os que recebem essas pesquisas como receitas prontas para serem aplicadas, já que não estão no lugar daqueles que detêm o saber, mas, apenas dos que podem consumi-lo. Parece claro que aqui já me inscrevo, pelas amarras mesmas do meu discurso, mesmo sem o haver ainda declarado, na pesquisa de sala de aula que privilegia o espaço da discussão, da “desconstrução” das aparências de homogeneidade que o sujeito e a linguagem carregam como constitutivas, ou seja, a interação de sala de aula do ponto de vista discursivo, especificamente aquele desenvolvido pela linha francesa de Análise de Discurso (doravante AD).

Colocando-nos nesse lugar (o da AD) é que podemos reiterar a importância da sala de aula ser vista como um lugar de pesquisa e do aluno/professor ser compreendido (e compreender-se) como pesquisador, produtor de saber, percebendo a sala de aula como uma oportunidade para reflexão/produção de saber. É preciso, ainda, ir mais adiante e perceber, como o faz Coracini (1991: 187) que

¹ Mestre pela PUC-SP e Doutoranda em Lingüística, PUC-RS.

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

“só há uma solução possível: considerar a situação pedagógica como discurso, onde só há lugar para uma visão dinâmica de interlocução e, portanto, de partilha de conhecimentos e experiências; nessa visão, os ‘sujeitos’, em toda a sua complexidade de seres sociais, com interesses, necessidades, anseios e expectativas particulares (verdadeiras intenções subjacentes), ‘produzem sentido’, ‘constróem vida’”. (grifos da autora)

Entendemos, também, que na perspectiva da AD, podemos trabalhar o discurso da sala de aula sem “pretensões” normativas, sem nenhum apego à preparação de fórmulas que ensinam o que fazer no espaço escolar e, ao mesmo tempo, sem achar que estamos procedendo a um tipo de pesquisa que fica na constatação e na denúncia, pesquisa esta da qual alguns pesquisadores (cf. Smolka: 1991) fazem questão de manter distância. Mais que isso, a AD permite trabalhar o discurso da sala de aula em um contexto mais amplo, vislumbrando a escola como uma instituição social, com seus conflitos e contradições. Parece-nos, enfim, poder dizer que a “tarefa” básica do analista de discurso, no trabalho com a escola, é a de explicitar conflitos, “desconstruir” homogeneidades,

“de modo a perceber do interior e pelo interior as regularidades que transformam a aula em uma formação discursiva (com regras de funcionamento próprias, responsáveis pelo efeito de homogeneidade), mas também e, talvez, sobretudo, contradições e conflitos, capazes de provocar mudanças ainda que não se saiba exatamente onde se vai chegar, quais efeitos de sentido, que reações uma tal análise pode suscitar, sabendo em todo caso, que é a via aberta mais propícia à transformação do ensino” (Coracini, 1995: 10).

Falar da escola e analisar seus elementos e suas falas na perspectiva da AD é, além de tudo que já foi dito, reconhecer na AD uma disciplina interpretativa, como o fez Pêcheux (1990: 43), com um real próprio, “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”.

É, pois, neste contexto dos estudos voltados para a sala de aula, do ponto de vista da linha francesa de análise de discurso, que está inscrita a análise que será desenvolvida neste capítulo e que é parte da

MÔNICA NÓBREGA

nossa dissertação de mestrado (Professor e alunos: falas de poder), inédita, defendida na PUC-SP, em 1993, sob orientação da professora doutora Maria José Rodrigues Faria Coracini.

Nosso trabalho nasceu, principalmente, de uma preocupação com o fato de a escola ser considerada, muitas vezes, independente do organismo social no qual está inserida, como se esta se apresentasse imune às influências sociais.

Ora, entendemos que o simples fato de estar inserida na sociedade já faz da escola uma instituição social. Como tal, todos os atos nela praticados devem ser considerados como parte desta sociedade. Sendo assim, de forma consciente ou não, o educador, na sua prática pedagógica, está sempre a exercer um papel político.

Entender o papel social da escola, na perspectiva que assumimos, é inscrevermo-nos como sujeito (Freire: 1983) na sociedade em que vivemos e, assim, podermos optar pela manutenção dos valores que circulam na sociedade ou pela transformação desses valores em outros que consideremos mais justos.

Portanto, podemos dizer que, para nós, o trabalho aqui desenvolvido representa, principalmente, uma forma de participar da compreensão da escola enquanto organismo social e de seus participantes como seres políticos. Nesta linha de entendimento da escola e, também, dentro de uma perspectiva da linguagem enquanto intrinsecamente ligada à sociedade (conforme veremos mais adiante), identificamos e analisamos, nas falas de professor e alunos, manifestações de poder, a partir de uma situação específica de sala de aula.

O corpus é constituído por gravações, em áudio, de um semestre de aulas de inglês instrumental, em uma universidade, além de notas de campo e um diário do pesquisador. E são estes os três elementos que fazem parte do que consideramos nossa unidade de análise.

Procuramos identificar, tanto nas falas do professor quanto nas dos alunos, manifestações de poder, a cada aula gravada e transcrita. Estas manifestações foram categorizadas, à medida que se repetiram durante as aulas seguintes. No decorrer desse levantamento, hipóteses foram formadas em relação ao poder representado pelo professor e pelos alunos na situação estudada. Ao mesmo tempo, estivemos procurando fazer o levantamento das condições de produção dos textos adquiridos com a coleta de dados. Ou seja, estivemos procurando caracterizar o perfil da escola, do professor e dos alunos, sócio-culturalmente.

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

As manifestações de poder encontradas no corpus foram sempre confrontadas com as relações de produção e vice-versa. Trata-se de um ir e vir constantes do pesquisador entre texto e realidade externa que se constituem mutuamente.

A análise dos nossos dados foi o resultado de uma leitura exaustiva dos mesmos. Líamos e relíamos as aulas transcritas, íamos ao diário e às notas de campo e, assim, procurávamos confirmar hipóteses já levantadas durante a coleta dos dados, bem como identificar manifestações de poder ainda não observadas.

Neste capítulo, veremos o resultado obtido com a análise da fala do professor, dividida em três momentos, conforme a caracterização das manifestações de poder encontradas. Uma destas manifestações de poder diz respeito ao **controle e domínio** exercido pela professora em sala de aula. Em um segundo momento, abordaremos uma manifestação de poder que nos chamou bastante a atenção e que chamamos de **infantilização da linguagem**. Um terceiro momento da análise tratará do **jogo de lugares** que é explicitado na fala da professora.

Antes, porém, é preciso discorrer um pouco sobre a compreensão que a AD tem do que estamos chamando de “falas” de professor e de alunos.

FALAS DE PODER: UMA VISÃO DISCURSIVA

Com a linha francesa de Análise de Discurso, a fala passa a ser considerada não mais como uma manifestação individual da língua, mas como parte de um discurso social que tem como base um indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia. Significa dizer, antes de mais nada, que a fala está diretamente ligada ao sujeito que dela faz uso. Então devemos perguntar: quem é esse sujeito?

Este não é o sujeito que tem plena liberdade de falar o que quiser, desde que esteja dentro dos padrões apresentados pela língua. Além de estar dentro desses padrões – ou até mesmo por estar neles – o sujeito que fala, na visão da Análise de Discurso, é um ser histórico. Ele está inscrito em uma sociedade que tem seus costumes, seus mitos, sua memória, sua história; e isto faz com que este sujeito não esteja tão livre para dizer o que quer, mas que fale de acordo com toda uma situação social historicamente determinada, situação esta que constitui o sujeito.

MÔNICA NÓBREGA

É assim que Eni Orlandi (1988: 17) afirma que, tomar a palavra, na perspectiva da AD, “é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidades, etc.”

Sendo assim, falar não é mais considerado um ato individual, mas uma expressão social. Esta é uma das marcas teóricas mais significativas para a AD: a consideração de que o estudo da linguagem não pode ser feito dissociado da sociedade. Uma e outra se constituem mutuamente. Segundo Orlandi (idem, ibidem):

“Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais.”

Portanto, nesta perspectiva da fala como indubitavelmente social, pode-se afirmar que ela é, também, manifestação de poder, já que a sociedade, ideologicamente determinada, é formada por relações de poder e que, como já foi dito anteriormente, fala e sociedade se constituem mutuamente. Segundo Foucault (1990:95), “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber”.

É necessário, porém, lembrar que o discurso pode ser analisado não apenas como lugar de poder, mas também de transformação, desde que o poder seja entendido como um exercício e não como uma posse, ou conforme Joanilho (1989: 14), como “uma máquina que fazemos funcionar no nosso cotidiano.”

É neste exercício do poder que o indivíduo ora ocupa posição de mando, ora está submetido a um comando; e assim, sucessivamente, o poder se articula, passando de mão em mão. É nesta flexibilidade que se pode encontrar a brecha para a transformação, para mudanças; é também nesta perspectiva que o discurso pode ser colocado como transformador. Segundo Foucault (op. cit.: 96):

“Os discurso, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, ins-

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

trumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.”

Faz parte, portanto, de uma análise como a que nos propomos a observação de que nas falas deve estar presente tanto a possibilidade de resistência ao poder quanto a de permanência deste poder. Aqui se configura a própria luta do sujeito social, como foi colocado por Lagazzi (1988: 34), ao lembrar a possibilidade de transformação inscrita na linguagem. Segundo ela:

“... é preciso lembrar que a linguagem não é só lugar de poder: ela é, também, lugar do possível, da ambigüidade, do equívoco, do polisêmico. É, também, o lugar da luta do sujeito.”

Passemos, então, ao resultado de nossas análises.

RELAÇÃO DE CONTROLE E DOMÍNIO

Uma das manifestações de poder bem presente na fala da professora, sujeito desta pesquisa, é a relação de controle e domínio que exerce sobre seus alunos. Esse controle está presente na preocupação demonstrada pela professora em estabelecer todos os passos a serem seguidos pelos alunos. Nesse sentido, há duas maneiras fortemente marcadas na sua fala, nas quais o que o aluno deve fazer está determinado. A primeira é através de orações condicionais, do tipo:

- 1) “Se você correr um texto dessa maneira, você verá que existe várias coisas, vários dados aí onde você vai perceber // . O que seria jet set?”
- 2) “Se você não souber que isto é um referencial, fizer essa leitura solta, você não vai conseguir”.
- 3) “Se você lê a Segunda frase, não precisa você saber exatamente o que é que tá dizendo aqui.”

Observamos que, nestas três falas, há uma situação inicial, hipotética, representada pelo condicional *se*, que sozinha apresenta um leque de possibilidades de complementação. Ou seja, ao dizer: Se você

MÔNICA NÓBREGA

correr um texto dessa maneira, você verá que..., a professora ofereceria possibilidades diversas de escolhas quanto à continuação desta idéia. Contudo, o desfecho da frase (...existe várias coisas, vários dados aí onde você vai perceber //). O que seria *jet set*?) nos mostra claramente que, ao fazer uma opção de complementação, a professora necessariamente está apagando outras possibilidades que hipoteticamente existiam, e, com isso, está dirigindo o que deverá ser feito pelo aluno. Este direcionamento é também reforçado pelo fato dela não justificar sua escolha. Afinal, por que, necessariamente, o aluno não conseguirá fazer a leitura se não souber que algo é um referencial? (exemplo 2).

A segunda manifestação do controle exercido pela professora sobre seus alunos dá-se através de ordens do tipo:

- 4) “Vocês vão ter que ler o texto.”
- 5) “Eu quero de vocês que chegaram agora, que vocês retirem essas idéias, essas informações que você tem aqui no texto.”
- 6) “Então, pode sentar ali // você deve vir pra cá.”
- 7) “Eu vou dizer a você o que eu vou querer que você faça. Você vai primeiro copiar //.”
- 8) “Você vai ler assim. Você não vai ler.”
- 9) “Você vai fazer exatamente isso: Vai ler primeiro // e depois você vai //.”
- 10) “Faça isso daqui //.”
- 11) Façam o estudo de cada paragrafozinho e diga de que se trata.

Nestas falas, a professora direciona o que deve ser feito pelos seus alunos através do uso do imperativo (exemplos 10 e 11) e do futuro perifrástico (exemplos 7, 8 e 9). Este último indica ordem especificamente porque o sujeito do enunciado é *você*. O direcionamento é ainda reforçado, nestes exemplos, através do uso do advérbio *exatamente* (exemplo 9) que enfatiza a ordem dada, não deixando margem para que algo diferente seja feito. Também, no mesmo exemplo, observa-se o uso dos sintagmas *primeiro* e *depois* que igualmente reforçam o direcionamento dado à ação, mostrando a seqüência na qual ela deveria ocorrer.

Outro aspecto bastante claro nessas falas é a posição de cada um (professor/aluno) na relação de domínio. A professora é quem está na posição de dar a ordem e o aluno, conseqüentemente, na de recebê-la.

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

Isto aparece explicitamente nas falas 5 e 7, através de Eu quero de vocês... e Eu vou dizer a você. Aqui, a presença do pronome de primeira pessoa do singular (*eu*), seguido de verbo volitivo (... *quero* de vocês...) e verbo discendi (... *vou dizer* a você...), como também a referência explícita à pessoa a quem a ação é destinada (você, vocês), estabelecem a relação assimétrica e hierárquica entre professor (eu) e aluno (você(s)).

Esta relação entre professor e aluno, fortemente marcada pela assimetria e hierarquia, é fruto de uma imagem estabelecida socialmente para cada um deles. Segundo este imaginário social, o professor é aquele que detém o saber e está na escola para ensinar, devendo, por isso, ocupar a posição de quem manda. O aluno, por outro lado, é aquele que não sabe e está na escola para aprender. Consequentemente, deve assumir a posição de quem recebe ordens.

Este imaginário social que estabelece comportamentos a serem exercidos pelos sujeitos de acordo com a formação social da qual fazem parte, não é uma decisão de um sujeito, tomado individualmente. Exemplificando, diríamos que não foi a professora que participou da nossa pesquisa quem decidiu que deveria assumir a posição de comando e que, conscientemente, acha-se dona do saber. Essa posição que ela “assume” é, na verdade, uma representação da sua condição real de existência (Althusser: 1989). É fruto de um modo de produção social que, para perpetuar suas condições reais de existência (das quais fazem parte o controle e o domínio), precisa fazer com que elas sejam reproduzidas. Essa reprodução se dá, segundo Althusser (op. cit.), basicamente, através da força e da ideologia.

A reprodução através da força, representada, principalmente, pelo exército e pela força policial, é clara, explícita. Entretanto, o sistema capitalista parece reproduzir suas relações de mando-obediência muito mais eficazmente através da ideologia. É ela que faz com que os sujeitos assumam para si idéias e atitudes que não são suas, mas que lhes são impostas de forma tão sutil que eles as defendem como suas. É a isso que Althusser (op. cit.) chama de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Essa relação entre sujeito e sociedade, atravessada pela ideologia, fortalece a reprodução das relações de produção, na medida em que produz, como já dissemos, um indivíduo que é assujeitado, mas que age como se fosse dono de suas ações, senhor absoluto de todos os seus atos. Segundo Althusser (op. cit.: 104):

MÔNICA NÓBREGA

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do SUJEITO, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. Por isso é que caminham por si mesmos”.

É nesta idéia de interpelação do sujeito pela ideologia que Pêcheux baseia-se para falar sobre as formações imaginárias. Assim, cada sujeito levado a assumir um determinado lugar na sociedade da qual faz parte, faz uma imagem de si e dos outros de acordo com o lugar ocupado por cada um. Na sala de aula, as imagens que professor e alunos têm um em relação ao outro e de si mesmos são baseadas nas posições que cada um ocupa na escola.

Portanto, quando afirmamos que o professor e o aluno assumem posições sociais, fazemos isso pensando neles como sujeitos de uma certa formação social (capitalista), que reproduzem relações de poder necessárias para a perpetuação dessa formação social sem, entretanto, compreenderem que tal reprodução “vem de fora”, está fora deles, assim, assumem-as como se fossem deles. É neste jogo de relações imaginárias que está inscrita a relação de controle e domínio que ora analisamos, exercida pela professora que faz parte da nossa pesquisa.

É necessário, entretanto, lembrar que Althusser, ao enfatizar a reprodução das condições de produção, deixa um pouco à margem a questão da transformação. Será que o sujeito social é sempre assujeitado? É sempre instrumento de reprodução das relações de produção?

Preferimos acreditar que o sujeito social, mesmo em uma sociedade capitalista, pode ser também instrumento de transformação das relações de poder. Acreditamos que a relação sujeito/sociedade é complexa e, acima de tudo, dialética. Assim, sujeito e sociedade exercem uma influência mútua e constante um sobre o outro. Com isso não estamos querendo (nem poderíamos) apagar a história que mostra quão dominante tem sido o papel exercido pela sociedade capitalista sobre o sujeito que dela faz parte, silenciando-o, oprimindo-o, assujeitando-o das mais diversas formas nos mais diferentes lugares. Por outro lado, não queremos esquecer o papel das pequenas revoluções já consolidadas pela história (Farroupilha, Canudos, Balaiada) sem falar das que são, a cada dia, por ela silenciadas. Estas manifestações parecem-nos

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

indicar a possibilidade de o sujeito, mesmo estando sob forte domínio da sociedade, poder rebelar-se contra ela ou, quem sabe, até mesmo transformá-la.

Ainda sobre a relação de controle e domínio, é necessário que se diga que ela não é privilégio da sala de aula. Ou seja, podem-se detectar manifestações de poder deste tipo (controle/domínio) em outras formas de interação social, como, por exemplo, a relação pais-filhos. Fazer esta relação entre manifestação de poder na sala de aula, e em outros lugares da sociedade, é particularmente importante para um trabalho que pretende contribuir para a compreensão da escola enquanto organismo social e, consequentemente, de seus participantes como seres políticos. Foucault (1987), além de chamar nossa atenção para esta rede que são as relações de poder na sociedade, também argumenta a necessidade de se estudar o que chamou os **micro-poderes** (Foucault: 1989). E é exatamente na observação mais atenta de alguns destes micro-poderes que nos cercam e fazem parte do nosso dia-a-dia, que poderemos entender melhor a relação professor/aluno, contextualizando-a socialmente.

Sabemos que, nas relações sociais, os papéis exercidos pelos cidadãos são, em geral, fixos e bem determinados. É assim que, por exemplo, na relação familiar, apesar de todos os movimentos feministas, tem-se ainda hoje, em algumas situações, a figura do pai como aquele que dá o sustento material à família, a segurança social à mulher, a base moral para o crescimento sadio dos filhos. Por outro lado, tem-se a mãe como suporte de carinho, ternura e doçura para a segurança psíquica do lar (Badinter: 1985). A ela é dada a responsabilidade pelo cuidado e acompanhamento dos filhos e pelo bom andamento do lar.

De volta à relação de poder na sala de aula, podemos dizer, através da análise que fizemos com base no controle/domínio da professora, que aqui também os papéis estão bem definidos. O que mudou é que se tem, no lugar de comando, uma mulher. Isto exemplifica bem a posição de Foucault, ao afirmar que o poder não é algo que se possui, mas que se exerce. Joanilho (op. cit.: 36) explica bem esta questão:

“O poder não é mais possuído, é exercido; isto é, ninguém mais o detém como um objeto. Ele se tornou uma máquina sem rosto. Eu vigio o meu vizinho e me sinto bem por isso, ele me vigia e se sente bem em me vigiar. De certa maneira, o poder foi distribuído, mas ninguém o detém de forma definitiva. Um professor tem poder dentro da sala

MÔNICA NÓBREGA

de aula, fora dela, não. Muito pelo contrário, está sujeito a ele e assim por diante.”

A INFANTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM

Outro tipo de manifestação da relação de poder em sala de aula entre professor e aluno, presente nas falas que estamos analisando, é o uso constante de diminutivos pela professora. Vejamos alguns exemplos:

- 12) “Por esse contextozinho aqui, certo?”
- 13) “Aqui nesse textoquinho fala...”
- 14) “Qual a situação especial deste textoquinho aqui?”
- 15) “Nós estamos vendo este segundo textinho do lado esquerdo.”
- 16) “Então você já percebeu que o textinho vai lhe falar alguma coisa.”
- 17) “Então, toda essa frasezinha aqui ela tá se referindo...”
- 18) “Então vejam aí no primeiro textinho.”
- 19) “É esse pequeninho aqui.”
- 20) “Ele trabalhou com esse e o resto trabalhou com o outro textinho.”

É importante que se diga que é bastante freqüente, na fala desta professora, o uso de diminutivos. Para que se tenha uma idéia, estes exemplos foram retirados apenas de uma aula. Se fôssemos relacionar aqui todas as suas falas que trazem diminutivos, certamente preencheríamos, no mínimo, dez páginas. Ora, como não é a análise quantitativa que nos interessa, contentar-nos-emos com estes nove exemplos. Lembramos apenas que, em todas as aulas, foram observadas falas que contêm diminutivos (sempre nas falas da professora, nunca nas dos alunos).

O uso constante de diminutivos na fala da professora chamou-nos bastante a atenção e nos remeteu, de imediato, à relação mãe/filho. Neste caso específico, o filho seria uma criança, já que é comum vermos adultos que, ao se referirem às crianças ou falarem com elas, usam diminutivos. Ora, essa semelhança nos fez

pensar em alguns pontos que nos parecem comuns nas relações mãe/filho e professor/aluno.

Um primeiro aspecto a ser discutido é que as duas relações são marcadas por um certo sentimento de **proteção**. É popularmente conhecido e estudos científicos indicam (Badinter: op. cit.), que a relação mãe/filho, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, é baseada na proteção. Parte-se da idéia de que a criança precisa de cuidados especiais nos primeiros meses de vida e que, por isso mesmo, depende exclusivamente da mãe que passa a dedicar-lhe toda sua atenção e a protegê-la de qualquer perigo. Esta proteção perpetua-se por muitos anos após este primeiro período de vida da criança. Há casos nos quais a mãe tenta proteger o filho durante toda a sua vida, evitando que qualquer sofrimento possa lhe acontecer.

Entretanto, é também na infância que o ser humano é caracterizado pelo movimento, pelo espírito de aventura e descoberta, pela necessidade de expressão. É principalmente nesse período, de pouco contato com a sociedade, que a criança é considerada “mil e um potenciais em desenvolvimento e isso quer dizer que ela está em movimento permanente e que este vir-a-ser contínuo manifesta-se naturalmente abrangendo todas as partes do seu ser” (Rodrigues: 1976: 37).

Portanto, observamos que há, nesta tentativa de proteção, um apagamento do filho. Afinal, super-protegendo a criança, a mãe pode também estar podando várias potencialidades suas que poderiam ser desenvolvidas. Assim, “evitar que a criança sofra”, tentar “livrá-la do mal”, pode ser também diminuir ou destruir a oportunidade que ela tem de tentar, por si só, criar mecanismos de defesa. Cria-se assim um ser inseguro, muitas vezes incapaz de tomar suas próprias decisões, enfim, dependente.

Podemos então dizer que o protecionismo é também manifestação de poder quando, nesta relação, proteger também pode significar dominar.

MÔNICA NÓBREGA

A escola não deixa de ser palco desta relação de proteção. A professora, ao entender que detém um determinado saber e ao ter consciência de que seus alunos não têm aquele saber, parece vê-los como crianças, dependentes dela, prontos para seguirem seus passos, frágeis e inseguros. E aqui se repete, mais uma vez, relação semelhante a que ocorre entre mãe/filho, bem como o imaginário social que diz que é necessário haver protetores e protegidos. Não importa a idade do aluno, opera-se uma infantilização que nos parece ser mais uma manifestação da relação de poder na qual professores e alunos estão inseridos.

É nesta relação que crianças e alunos são “dirigidos”, “conduzidos” a saber e pensar apenas o que a sociedade, através das instituições família e escola, lhes permite. É importante observar o que diz Marlene Rodrigues (op. cit.: 09) a este respeito:

Em casa, ela é dirigida e automatizada para responder satisfatoriamente a um determinado tipo de expectativas de acontecimento. Na escola, ela é conduzida a saber, conhecer e pensar coisas que um organismo sócio-educacional inteiro acredita que ela deva saber, conhecer e pensar, a fim de conformar-se a um padrão comportamental.”

É importante lembrar que toda essa proteção exercida pelos pais é baseada em um sentimento quase inquestionável em nossa sociedade: o amor. É estranho como atos de opressão, de apagamento do outro, podem ser justificados pelo amor. Segundo Gadotti (1986: 34):

É possível que o amor dos pais pelos filhos seja um tabu, que o pai (e a mãe), ao proteger seus filhos, frequentemente os sufoque e, em vez de mostrar-lhes a vida, o que é o amor, sufocuem, reprimam a vida ... é possível que o sentimento de posse, “iníquo” na expressão de Sartre, manifeste apenas um direito de propriedade da família burguesa, protetora da propriedade e conservadora do destino do ser humano.”

Há outro aspecto dessa proteção que se manifesta através dos diminutivos: sempre que se apresenta uma situação difícil, algum conflito, a professora logo procura resolvê-lo e, em muitos casos, essa ati-

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

tude se manifesta no uso de diminutivos. Vejamos alguns exemplos: A fala 14 é proferida pela professora depois de ela haver perguntado, por três vezes, a idéia geral do texto, e não ter conseguido nenhuma resposta dos alunos.

A fala 16 é dirigida para um aluno que chegou bastante atrasado à aula. As falas 17 e 18 são usadas em uma situação que não apresenta um problema (conflito) explícito, como as anteriormente citadas. Porém, o momento que traz estas falas é precedido por um longo período no qual a professora faz, sozinha, toda a análise do texto. Pensamos, então, que esse diminutivo pode estar sugerindo um *mea culpa* da professora. Ou seja, o uso do diminutivo pode estar também significando: “eu estou falando muito, fazendo tudo por vocês, mas tenham calma, este é o meu papel.”

A fala 20 é proferida logo após uma situação-problema: a professora entregou aos alunos uma cópia xérox que continha vários pequenos textos e pediu que eles fizessem a compreensão de um deles. Entretanto, não deve ter ficado claro qual o texto escolhido já que ela, ao corrigir as respostas, fazia perguntas sobre um texto, enquanto os alunos haviam feito a leitura de outro, criando, assim, a situação-problema à qual nos referimos.

Enfim, todas essas situações parecem sugerir que o uso do diminutivo revela por parte da professora uma preocupação em superar uma situação de conflito. Supera-se o conflito, não através da sua resolução, mas através da colocação do aluno no lugar da passividade, daquele que é protegido, que não age enquanto sujeito, mas que cede seu lugar em troca da proteção, para que outros resolvam seus problemas.

O JOGO DOS LUGARES

Durante a análise da fala da professora, observamos que há nela uma manifestação do lugar que, tanto professor quanto alunos, ocupam na relação que é estabelecida entre os dois participantes do curso. Essa manifestação se apresenta, em um primeiro momento, através de elementos lingüísticos como os pronomes e, em um segundo momento, através do que é realmente feito em sala de aula. Observamos que, nem sempre, estes dois momentos se assemelham, ou seja, nem sempre, quando a professora diz que os alunos fizeram algo (e para isso usa

MÔNICA NÓBREGA

pronomes como *você*, *vocês* ou *nós*) eles, de fato, participaram do processo.

Começamos analisando as falas nas quais a professora coloca os alunos como agentes da situação.

21) “Onde foi que você achou a informação que faça ligação do título com o contexto?”

22) “Você já descobriu agora que o texto vai lhe apresentar dados.”

23) “Esse tipo de estudo que você fez com o texto, você vai fazer por parágrafos.”

A fala 21 é precedida pela seguinte situação: depois de ter ela mesma escolhido determinada palavra a ser destacada para compreensão no texto, a professora faz uma longa apresentação do contexto, levantando pontos que supõe poderem ajudar o aluno a descobrir o significado dessa palavra. Observe-se que tudo foi feito por ela. Com base nisso, poderíamos dizer então que, apesar de na fala da professora o aluno estar sendo colocado como agente de uma ação (a de achar uma certa informação), ele de fato não foi agente, mas apenas paciente dela. Na verdade, seu agente real foi a professora. O mesmo jogo acontecerá nas falas 22 e 23.

Podemos observar, neste jogo entre agente linguístico, mas paciente na situação real, que a professora procura trazer o aluno para sua fala em uma possível tentativa de torná-lo presente mais efetivamente, já que o próprio aluno não se manifesta oralmente em quase nenhuma situação durante suas aulas.

Em relação ao aluno, estas falas podem ter o efeito ilusório de sua participação, o que nos faz pensar em um ato consciente da professora de reconhecimento da sua participação dominante e do possível incômodo que isto pode causar aos alunos.

Há outros momentos nos quais a professora não coloca o aluno como único agente da ação, mas como um dos participantes, sendo ela o outro. Ou seja, ela aponta para uma ação feita em conjunto com os alunos. Vejamos alguns exemplos:

24) “Nós estamos dando uma olhada no texto, certo?”

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

- 25) “Então, a gente tá só colhendo essa informação principal. Bem, agora nós vamos passar para esse outro assunto que você tem do lado.”
- 26) “Como a gente percebeu esse texto foi tirado de uma revista de turismo.”
- 27) “E foi o que a gente acabou de fazer agora.”
- 28) “O que a gente fez no texto anterior.”

Em todos esses exemplos, os agentes das ações, representados por *nós* ou *a gente*, referem-se à professora e seus alunos e indicam ações feitas em conjunto. Entretanto, por termos participado das aulas nas quais tais falas foram proferidas, sabemos que todas essas ações não foram, na realidade, feitas em conjunto, mas apenas pela professora. Sendo assim, as expressões *nós* e *a gente* significam, de fato, nessas falas, *eu*.

Há ainda momentos na fala da professora, que parecem indicar, com clareza, os lugares socialmente determinados para o professor e o aluno. Ou seja, a professora deixa bem claro quem ordena e quem obedece, quem é realmente agente e quem apenas faz o que lhe é ordenado. Vejamos os exemplos:

- 29) “Essa pergunta eu vou sempre fazer: de que trata o texto? Então para você responder esse tipo de pergunta o que é que você faz?”
- 30) “Hoje eu trouxe um exercício ... que eu disse que vou sempre mesclar, não é?”
- 31) “Agora, o que eu vou querer é que você divida o texto, certo?”
- 32) “Você pega as partes do texto e você vai me dizer de que é que tá tratando cada parágrafo, tá?”
- 33) “Primeira coisa que você vai fazer é...”
- 34) “Façam o estudo de cada paragrafozinho e digam de que se trata.
- 35) Agora você vai me dar o resumo.”
- 36) “Por enquanto eu não vou querer. Você vai olhar e aí você, ao olhar o texto, você vai descrever. Você faz uma anotação boba que quiser, certo? Esse exercício você vai olhar. Nessa corrida do texto você só vai pegando aquilo que lhe chama a atenção.”
- 37) “O que eu quis que você fizesse foi só esse levantamento.”

MÔNICA NÓBREGA

38) “Vocês vão me dizer de que trata o texto.”

39) “Você vai olhar o título, a figura, certo? Fazer a leitura geral, não é verdade? Você vai olhar, pegar os dados e ver de que trata.”

Os exemplos citados demonstram lugares diferentes, ora para o professor, ora para o aluno. Assim, vejamos:

Ao professor cabe: trazer exercícios (fala 30); querer que os alunos façam algo (31 e 37); ordenar o que deve ser feito (façam (34); você pega (32); você vai fazer é... (33)); estabelecer o que ele vai ou não fazer (36).

Aos alunos cabe a tarefa exclusiva de fazerem o que lhes é ordenado.

Nestas falas, fica bem clara a posição de comando do professor que não é mais mascarada através de exemplos como os que já vimos (*a gente, nós*, no lugar de *eu*). Ao contrário, o comando já aparece claramente através dos imperativos (façam (34)).

Entretanto, embora essas falas estabeleçam lugares distintos para professor e alunos, muitas vezes, aconteceu que a professora respondeu suas próprias perguntas, apagando assim o lugar do aluno e deixando em evidência apenas um lugar: o seu.

Esse apagamento do lugar do aluno e a conseqüente formação de apenas um lugar (o do professor) é o que caracteriza, segundo Eni Orlandi (1987:16), o discurso pedagógico como um discurso autoritário, pois nele “não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.”

É interessante também ressaltar o fato de que as falas nas quais a professora usa as expressões *a gente, nós* e *vocês* em lugar do pronome *eu*, foram ditas nas primeiras aulas. Já as outras falas, que mostram claramente a posição de comando do professor, foram usadas a partir da sexta aula do curso. Acharmos importante ressaltar este dado, porque faz parte da significação das falas, à medida em que pudemos observar que a manifestação de comando, de participação majoritária do professor, apresenta-se no início do curso, de forma mais branda e que, com a continuação deste, essa manifestação passa a ser mais clara – lingüisticamente falando – e a se firmar cada vez mais como exemplo do tipo de relação de poder que aí se observa.

Desse modo é importante lembrar que esse fato pode se dar devido à falta de resposta clara dos alunos de que não estavam gostando de

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

apenas receberem ordens, de participarem apenas de um lugar passivo nas aulas. Talvez a falta de uma atitude mais clara de negação dessa situação pelos alunos a tenha fortalecido cada vez mais.

Resta-nos observar que, quando falamos em sala de aula, geralmente questionamos os papéis que professor e alunos exercem e dizemos que estes deveriam ser “lugares vazios” (Chauí: 1988). Ou seja, os alunos ora assumiriam o lugar de aluno, ora o de professor e vice-versa. Mas, o que podemos observar é que há situações, e isto não deve ser raro na história das relações de poder na sala de aula, nas quais não são dois lugares que existem, mas apenas um, o qual é ocupado pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três manifestações de poder analisadas neste capítulo – controle e domínio, infantilização da linguagem e o jogo dos lugares – têm em comum o fato de apontarem para um domínio crescente do poder exercido pela professora em sala de aula. Alguns aspectos desse domínio, já destacados na análise, merecem um comentário específico.

A primeira manifestação de poder analisada (Relação de controle e domínio) demonstra haver um domínio constante da professora que faz com que ela controle toda a situação, na sala de aula. Esse domínio justifica-se por ser característica do papel que é socialmente designado para a professora. No “jogo dos lugares” destacamos dois momentos. Em um deles dois lugares ficam explícitos: o da professora (que manda) e o dos alunos (que obedecem). Em outro momento, há o apagamento do lugar do aluno, passando a existir apenas um: o do professor. Por fim, vimos a “infantilização da linguagem”, na qual a professora, através do uso constante de diminutivos na sua fala, parece exercer uma proteção que, de tão constante, chega a ser opressora, caracterizando-se assim como mais uma manifestação de poder na relação entre ela e seus alunos.

Através do domínio constante da professora, encontramos a imagem de um sujeito social que, achando ter o domínio e a posse do saber, pensa ter a obrigação, o dever de passá-lo para os que não o têm. Observamos aí um sistema de dominação que se esconde atrás de um sentimento de compadecimento, de piedade, de “amor” pelos que “nada

MÔNICA NÓBREGA

sabem”. E é em nome da caridade, do amor, da “proteção dos mais fracos” que pais, maridos, patrões e professores – e tantos outros que assumem posições semelhantes – oprimem e até impedem os seus pares, filhos, alunos, de trilharem seus próprios caminhos. É assim que, conscientemente ou não, os professores perpetuam relações de poder fortemente enraizadas na sociedade. Tais relações inibem o próprio aprendiz, limitando o campo do saber apenas ao que é veiculado pela escola, pois é ela que, institucionalmente, detém o saber.

Constatadas essas manifestações de poder e suas possíveis conseqüências, resta a pergunta que impreterivelmente surgirá: O que fazer para mudar esta situação? Ou ainda: É esta uma situação irreversível?

Respondemos a segunda pergunta, dizendo com segurança que não. Afinal, se considerarmos que, enquanto sujeitos sociais, somos constituídos pela história e dela somos parte ativa, também podemos dizer que nós estamos em constante mutação, assim como tudo de que fazemos parte.

A primeira pergunta parece-nos mais difícil de ser respondida pelo fato de que, se o fizermos, estaremos também colaborando para fortalecer as relações opressivas de poder. Isto porque estaremos nos colocando no lugar de quem, detendo um certo saber, pode aconselhar outros ou direcioná-los sobre o que e como fazer. Definitivamente este não é o nosso objetivo. Por isso, apresentaremos, em relação a esta pergunta, apenas alguns pontos para reflexão.

Ao vermos que a relação de poder na sala de aula faz parte de uma rede de relações socialmente constituídas e que a compreensão desta rede exige um entendimento da relação que os micro-poderes estabelecem entre si, entendemos que a transformação da relação de poder na sala de aula não passa apenas pelo estudo individualizado desta, mas sim pela sua colocação dentro da rede de relações de poder na sociedade, ou seja, observando-se a relação que esta estabelece com os outros micro-poderes. Dessa forma, não devemos lutar por mudanças de atitudes na escola – do tipo que estabelecem o que os professores e alunos devem fazer – mas sim por uma compreensão mais profunda dos lugares ocupados por professores e alunos, tanto na sala de aula quanto nas outras relações sociais da qual fazem parte. É o questionamento efetivo desses lugares que pode nos levar a modificações nas relações de poder que, com certeza, serão variadas e múltiplas nas suas formas de concretização.

PROFESSOR: LUGAR DE PODER

Apenas sugerimos que, talvez mais do que lugares vazios, como propõe Marilena Chauí (op. cit.), precisamos da superação desses lugares, não apenas na escola, mas também nas outras relações sociais. Nesse sentido, concordamos com Gadotti (op. cit.: 22-3) quando diz que:

“... a oposição pai e filho, criança-adulto, família-sociedade, amor pelo meu filho e amor pelos outros, enfim, a dicotomia educador-educando, precisa ser superada.”

Esta superação dos lugares socialmente constituídos pode significar uma “ameaça” para os conservadores que vêem no poder uma forma de organizar o caos social através do estabelecimento de lugares distintos para os que detêm o poder e para os que a ele são submetidos. Mas também pode constituir-se em uma possibilidade de superação do próprio poder disciplinar, analisado por Foucault (1987), que pretende ter papéis cada vez mais bem diferenciados na sociedade para que, assim, a vigilância possa ser mais eficiente e, conseqüentemente, o poder, melhor exercido.

Por fim, terminaremos reforçando nosso ponto de vista com uma posição semelhante à assumida por Elisabeth Badinter (op. cit.: 369), no final das suas considerações sobre o mito do amor materno:

“quem pode afirmar que a desordem nova criada pela confusão dos papéis não será a origem de uma nova ordem mais rica e menos coerciva?”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.
- CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L. P. da Implementação de pesquisas na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trab. Ling. Aplic.*, 17, Jan./Jun, 133-144, 1991.
- CHAUÍ, Marilena Ideologia e educação. *CEDES*, nº 5. São Paulo: Cortez, 1998.

MÔNICA NÓBREGA

- CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: EDUC, 1991.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Vol. II. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GADOTTI, M. *Dialética do amor paterno: do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças*. São Paulo: Cortez, 1986.
- JOANILHO, A.L. *Revoltas e Rebeliões*. São Paulo: Contexto, 1989.
- LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1998.
- ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Tradução de E.P.Orlandi. São Paulo, 1990.
- RODRIGUES, M. *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- SMOLKA, A.L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, nº 24. São Paulo: Papirus, 1991.

O *dizer* da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo¹

Beatriz Maria Eckert Hoff²

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo problematizar o processo de formação de professores e a tendência à homogeneização do sujeito, a partir da análise do *dizer da prática* do sujeito-professor de língua materna (LM). Buscamos examinar como as diferentes posições-sujeito operam no fio discursivo e como esse *dizer* (discurso) aponta para o discurso-outro³.

O gesto de interpretação é guiado pela tessitura teórica da Análise de Discurso de linha Francesa, que envolve sujeito, discurso e sentido numa tessitura atravessada pelas condições de produção, estabelecendo uma relação entre o lingüístico, o histórico e o ideológico, no que diz respeito à constituição do sujeito e de seu discurso. Procuramos interpretar os “fios” que tecem a trama do discurso do sujeito-professor, tendo, como ênfase metodológica, a relação entre interdiscurso e intra-discurso, a partir de Pêcheux (1975), de Courtine (1981) e de Orlandi (1999), que balizam a passagem entre a materialidade lingüística e o discurso.

Para melhor compreensão de nosso estudo, teceremos, ainda que de forma sucinta, um percurso histórico sobre formação de professores. Em seguida, procedemos à análise de recortes discursivos para mostrar

¹ Agradeço à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela concessão da bolsa de Doutorado (em curso).

² Mestre pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutoranda em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

³ Este estudo é parte de nossa dissertação de Mestrado. Ver Hoff (2000).

O *DIZER* DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

as diferentes posições que o sujeito-professor ocupa no discurso e, num gesto finalizador, apresentamos algumas observações para as quais este estudo nos aponta.

O SUJEITO-PROFESSOR *EM* FORMAÇÃO: UM PERCURSO DE SENTIDOS

Repensar o processo de formação de professores implica a necessidade de compreender um trabalho de reflexão que não pode ser confundido com mera informação e mero aprendizado. O professor busca uma formação e se considera pronto para o seu fazer, como se a formação ocorresse num tempo determinado. Ele se identifica como aquele que transmite, inculca ou ‘doa’ um saber. Porém, se a aprendizagem designa aquisição de um saber-fazer, a formação é a aquisição de uma competência global, que inclui uma pluralidade de saber-fazer (Nóvoa, 1992).

Pensar sobre a formação do professor se torna indispensável para o nosso trabalho, pois *falar da prática* é falar de uma teoria, e, conseqüentemente, da formação. Os discursos *sobre* a formação, ao longo da história, são fundamentais para a interpretação de nosso objeto de estudo, uma vez que entendemos que “os ‘discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)” (Orlandi, 1990, p. 37). O discurso *sobre* a formação é parte integrante da arregimentação e da interpretação dos sentidos produzidos no discurso *da prática* do sujeito-professor de LM, uma vez que é o discurso *sobre* que “organiza, disciplina a memória e a reduz” (Ibid.).

Interpretar o discurso do sujeito-professor, quando ele fala *da prática* e compreender como ele se posiciona no discurso, implica reportar o discurso às suas condições de produção⁴ e estabelecer as relações que o sujeito mantém com a memória (saber discursivo, já-dito), uma vez que o percurso da formação do pro-

⁴ Conforme Pêcheux (1969), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido.

fessor se constitui como um elemento fundamental da memória discursiva⁵. Nesse sentido, faz-se necessário descrever o processo histórico, — logo, social e ideológico — da formação, identificando práticas de formação, em determinadas situações históricas, que constituem determinadas linguagens e apontam sentidos possíveis.

As instâncias formadoras, segundo Nóvoa (1992), sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e na transmissão de conhecimentos e são entendidas, historicamente, como o “lugar do progresso”, o que gerou uma visão sublimada da escola — ora vista como salvadora, ora como mera reprodutora da sociedade — e contribuiu para que os professores acreditassem que a eles “estava cometida a missão de arautos do progresso” (Nóvoa, 1998, p. 20). Isso gerou, também, diferentes imagens acerca do professor, que foram se instituindo no imaginário social: a do “professor-modelo”, a do “professor-escultor”, a do “professor-salvador”, a do professor-espelho”, a de que o “professor sabe tudo”⁶. Essas imagens levaram à desconsideração do professor enquanto sujeito de seu fazer: seu fazer era pensado por outros, o que o reduzia a um mero aplicador de métodos.

Alves (1986) lembra que, nas décadas de 60 e 70, mais especificamente, a formação era vista como treinamento; portanto, bastavam as técnicas e os modelos, orientados pelas teorias tecnicistas e psicologizantes, que impunham um determinado perfil de professor, o que ele deveria “aprender a ser”. Já na década de 80, assinala-se um período em que se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, reduzindo-os a meros executores de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente. É característico, desse período, o surgimento dos cursos de treinamento, os quais tinham como pretensão habilitar o professor, formado em técnicas e estratégias para “transmitir” — da forma mais eficiente possível — os saberes socialmente valorizados. A partir da década de

⁵ Memória discursiva, conforme Courtine (1981, p. 53), é aquilo que concerne à “existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas determinadas pelos aparelhos ideológicos”.

⁶ Este estudo sobre o percurso histórico da formação e as conseqüências disso para o ensino está melhor descrito em Hoff (2000).

O DIZER DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

90, a formação se volta para os sujeitos da sala de aula (alunos e professores), para a relação entre uns e outros. O professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e como sujeito no processo de sua formação (Coracini, 1995). A formação começa a ser vista não como acúmulo de quantificações repetitivas, mas como um saber-fazer em movimento, o qual passa a ser pensado no seu valor de transformação e não mais como um método e uma técnica a serem aplicados. A formação, que antes era inculcada, ensinada, agora passa a ser questionada⁷.

O professor oscila entre imagens e posições conflituosas e contraditórias (Alves, 1986; Beillerot, 1988; Nóvoa, 1992, 1995; Coracini, 1999), o que converge para a perspectiva da impossibilidade de uma relação pedagógica estruturante, uma vez que o movimento da formação inclui um trabalho de transformação, como parte integral da formação em si, já que o saber-fazer é integrado, interiorizado e se desenvolve num movimento de identificações que não terminam e não têm fronteiras. Esse movimento aponta para práticas diversas, conflituosas, contraditórias, produtoras de sentidos, que se constituem de múltiplas vozes. Vozes essas que se constituem como um campo de significações sócio-histórico e ideologicamente instituídas, que habitam — como pré-construído⁸ — o imaginário dos sujeitos-professores.

NO MOVIMENTO DE SENTIDOS: OS DESLIZES DE POSIÇÃO-SUJEITO

Partimos do pressuposto de que o sujeito se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições. Essas posições marcam a heterogeneidade que é constituída de redes de filiações históricas e ideológicas. O discurso produz

⁷ Cabe trazer a contribuição de Beillerot (1988), que distingue ensinar de formar, entendendo que há uma diferença radical entre formar e ensinar, apesar de não conseguirmos delimitar as fronteiras entre os significados. Entende ensinar como inculcar algo, e formar como um processo em movimento.

⁸ Entendemos pré-construído como o “que remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender (Pêcheux, 1975, p. 171).

sentido em relação às posições-sujeito, e em relação às formações discursivas (FDs)⁹ em que essas se inscrevem (Pêcheux, 1975; 1988).

Assim, o sujeito, embora acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do mesmo.¹⁰ Sob esse enfoque, o discurso é intrinsecamente heterogêneo, isto é, marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois as palavras vêm sempre de um já-dito na fala de outro. Conforme Authier-Revuz (1990, p. 72) “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’” pelos *outros* discursos e pelos discursos do *outro*.

Considerando que o sujeito é heterogêneo e, fundamentalmente, histórico e ideológico, entendemos que ele se mostra no discurso, à medida que ele simula o interdiscurso¹¹ no intradiscurso. O que permite atar o fio do discurso (intradiscurso) à sua exterioridade (interdiscurso) é a memória discursiva do dizer. Ao enunciar, o sujeito-professor tece discursos e, para tanto, mobiliza a memória discursiva, produzindo *uma mexida na rede de filiação dos sentidos*, e o faz — ainda que inconscientemente — com palavras já-ditas. Tais efeitos ganham corpo e presença, no seguinte recorte discursivo¹²:

...bem na minha prática // eu dou tudo na sala de aula / Nós temos que ser psicólogo um pouquinho / não tem que ser mãe mas tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável porque o aluno confessa muitas coisas através de textos / você tem que

⁹ As FDs se constituem como práticas em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso. Elas são constitutivamente freqüentadas pelo discurso do outro e suas fronteiras são fundamentalmente instáveis; por isso é entendida como heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, gerando conflitos e contradições (Foucault, 1969; Courtine, 1981).

¹⁰ Referente a essa questão, ver esquecimentos nº 1 e 2, ver Pêcheux (1975).

¹¹ O interdiscurso é definido como a memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (Orlandi, 1999).

¹² Os recortes utilizados para este estudo foram retirados das entrevistas realizadas com sete professores de LM pertencentes a 18ª CRE de Canoinhas/SC – ver Hoff(2000).

O DIZER DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

ser responsável pelas informações que você recebe / tem que ser um mediador né um orientador né / é uma formação de um cidadão...

Observemos que o sujeito-professor, instado a *falar da prática*, enuncia: “*eu dou tudo na sala de aula*”. Intradiscursivamente, o *dar tudo* aparece para marcar o fazer desse sujeito. Em seguida, ele passa a enumerar o que julga precisar *ser*, para poder *dar* e reporta seu dizer à representação de mãe, madrinha, tia, que indicam sentidos de âmbito familiar; e, por outro lado, de companheiro, amigo, que apontam para relações sociais. Inicialmente, ele se assume na posição-sujeito psicólogo “*nós temos que ser psicólogo um pouquinho*”, o que, por sua vez, desata o sentido de doação, de *dar* o seu tempo, colocando-se numa posição de escuta, de compreensão. Ao mesmo tempo, rejeita o instituído: “*não tem que ser mãe*”, e volta a deslizar no mesmo sentido — deslizar, no sentido de transferência de sentidos — “*mas tem que ser mãe*”. Na posição-sujeito *mãe*, ele leva ao sentido da proteção, do acolto, da compreensão, do carinho. Nessa mesma ordem, desliza para a posição-sujeito *madrinha*, reafirmando o instituído: *dar* presentes, ser responsável e ser aquela que ampara. *Tia* (a mãe reserva), a que dá carinho, a que protege, a que ajuda. A posição-sujeito *companheiro* e *amigo* indicia *dar* ajuda nos momentos em que necessitamos; *dar* apoio, fazer companhia, manter uma amizade. Esta posição-sujeito, no entanto, evidencia menos uma posição de assimetria e mais uma posição de igualdade, ou seja, a de estar ao lado de.

Relacionadas ao *dar tudo*, emergem, ainda, outras posições-sujeito: a de mediador, a de orientador “*tem que ser um mediador... um orientador*”, as quais apontam para o sentido de mostrar caminhos; intermediar. Elas não estão em outra ordem discursiva, uma vez que *ser mãe* é também mostrar caminhos.

É a partir do referencial discursivo da formação que o sujeito fala *de sua prática*, à medida que ele se identifica com uma dada FD. Podemos entender que os diferentes discursos, acerca da formação, levam o sujeito a produzir enunciados — no gesto de *falar da prática* — que estão na memória discursiva. O sujeito-professor atribui vários sentidos para a *prática*, identificando-se, ou contra-identificando-se ao sujeito de saber de sua FD. Os enunciados “*ser psicólogo... tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo...*”, no sentido parafrástico, podem

ser entendidos como “ser professor implica dar, ensinar”, o que indicia uma relação de doação. Haja vista que os sentidos, produzidos historicamente, em relação ao professor, tiveram um impacto no contexto social e contribuíram para que o professor fosse visto como um doador, como “professor modelo” (Nóvoa, 1998). Já os enunciados “*tem que ser aberto a críticas... tem que ser um mediador né um orientador*” diferenciam-se dos anteriores, uma vez que desvelam uma postura de professor contrária à da doação.

A FD da qual o sujeito-professor fala não é considerada homogênea, pois há oposição de saberes, gerando uma contradição interna; logo, essa FD é aberta, permeável, podendo abarcar outros saberes, vindos do interdiscurso. É nesse interdiscurso que se define o dizível pela relação entre as diferentes FDs de formação, pois o interdiscurso remete a uma filiação de dizeres. O sujeito-professor, ao enunciar o *dar tudo*, desliza nas diferentes posições, pelas diferentes FDs de formação, isto é: o *dar-se* enquanto professor-mãe, como professor-psicólogo, enquanto *companheiro*, como *mediador*: “*eu dou tudo na sala de aula / Nós temos que ser psicólogo tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável tem que ser um mediador né um orientador*”. Esses enunciados indicam diferentes domínios de saber — da formação inicial e da formação continuada —, e fazem parte da memória discursiva, do interdiscurso, uma vez que foram institucionalizados, em diferentes períodos de formação, e sustentam um já-dito. As teorias tecnicistas e psicologizantes, veiculadas em cursos de formação, impunham um determinado perfil de professor, o que ele deveria “aprender a ser” (Alves, 1986); bem como as teorias dos anos oitenta e noventa, nas quais o professor passa a ser um mediador, estão, ambas, presentes no discurso e conduzem às relações de diferença — entendida como diversidade, variedade de posições-sujeito (Indursky, 1997) — que o professor assume dentro da mesma FD.

As FDs, pelos efeitos de pré-construídos, são o lugar de um trabalho de (re)configuração de diferentes saberes: o da *mãe*, o da *tia*, o do *psicólogo*, o da *madrinha*, o do *orientador* etc... Assim, o sujeito-professor *fala de sua prática* a partir de determinada FD e configura e reconfigura as relações de sentidos produzidas em seu percurso de formação.

O DIZER DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

Entendemos que essas diferentes posições-sujeito mostram o atravessamento de diferentes FDs e apontam para uma heterogeneidade de domínios de saber, dentro da FD dominante. O que determina a dominação de uma FD é o interdiscurso que, sob a forma de pré-construído, remete àquilo que todo mundo sabe, ao saber do sujeito universal, “suporte da identificação” (Pêcheux, 1975, p. 171).

Há um pré-construído, nesse funcionamento discursivo, o qual instaura um novo dizer e leva o professor a transitar entre a posição de repassador de conhecimentos, e a de mediador, orientador. O pré-construído indicia que o sujeito-professor enuncie: “*tem que ser um mediador né um orientador né*”, porque esse é o discurso que circula nos cursos de formação, atualmente. O sujeito, interpelado pelas relações de poder-saber¹³, não pode deixar de abarcar esse discurso de ser, também, “um *mediador*, um *orientador*”. Mas, ao mesmo tempo, ele se coloca nesse discurso: “*é uma formação de um cidadão*” e retorna à ordem anterior: o cuidado que deve ser dispensado na formação de alguém, o *dar tudo* de si para essa formação se realizar. Esse deslize final esmaga o discurso anterior — de *mediador* e *orientador* — e leva a um domínio de saber, aquele da formação inicial.

Dar tudo” envolve: “*ser psicólogo ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável ser um mediador né um orientador*”, como envolve *formar um cidadão*, e nos remete “àquilo que todo mundo sabe” (Pêcheux, 1975) o que é da competência de. Está instituído que o professor “sabe tudo”, e se espera que ele “*dê* tudo.

As imagens que foram instituídas acerca do professor, como vimos, permanecem na memória discursiva desse sujeito e têm efeitos de poder. Os deslizes de posição-sujeito para os quais *dar tudo* aponta, no recorte: “*dar tudo: dar-se como psicólogo, dar-se como mãe, dar-se como mediador, etc...*”, desatam uma diferenciação de posições-sujeito,

¹³ Neste estudo, aproximamos a questão da interpelação ideológica, como possibilidade de resistência — apresentada por Pêcheux (1975) —, à concepção de ideologia de Foucault (1979), aqui entendida como possibilidade de resistência, a partir das relações de poder-saber. Conforme Lecourt (1971), a ideologia, em Foucault, é pensada sob a categoria do saber, enquanto sistema de relações estruturado de forma hierárquica e investido em práticas, nos quais a ideologia é entendida como uma instância de toda formação social.

sendo o pré-construído — marca de discursos anteriores — que possibilita desvelar essa variedade. A pista da diferenciação (de posições-sujeito) é dada pelos enunciados “*eu dou tudo na sala de aula; é uma formação de um cidadão*”, que revelam determinado domínio de saber que vem de encontro aos enunciados “*tem que ser um mediador, né, um orientador*”, que indiciam um domínio de saber em outra ordem discursiva. Esses diferentes domínios de saber, por sua vez, relacionam-se diferentemente com a forma-sujeito¹⁴.

O sujeito-professor assujeita-se ao saber/poder/dever dizer de *sua prática* e, em diferentes posições-sujeito, sustenta um discurso que desliza para diferentes sentidos, sem romper com a FD que o domina. São diversos domínios de saber — atravessados pelo saber de diferentes FDs — que convivem no interior da FD, mostrando a sua heterogeneidade. Esses diversos saberes foram se construindo, a partir de dizeres da formação que circularam nos diferentes momentos de sua carreira.

Entendemos que são os pré-construídos que permeiam o discurso *da prática*: “*temos que ser psicólogo..., tem que ser mãe..., tem que ser confiável..., tem que ser responsável..., tem que ser um mediador..*”. Há um universo de dizeres com o qual a posição-sujeito se identifica, em função da relação entre as FDs, porque há um entrecruzamento de várias FDs. A posição-sujeito é interpelada a se identificar com o universo do dizível que a ela está ligado. Os deslizos de posição-sujeito — no recorte discursivo em análise — sinalizam a identificação e/ou contra-identificação do sujeito-professor com o sujeito de saber da FD, o que indicia um movimento de sentidos, evidenciando a historicidade da microfísica da formação e a não-homogeneidade do sujeito.

A historicidade da microfísica da formação — como nos referimos anteriormente —, constituiu-se e constitui o professor em diferentes imagens e posições, e mostra que o sujeito, atravessado por uma multiplicidade de vozes, ocupa várias posições ao *falar de sua prática*, o que podemos, também, observar no seguinte recorte discursivo:

¹⁴ É a “forma-sujeito (pela qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que o constitui) que tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso” (Pêcheux, 1975, p. 167).

O DIZER DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

... a prática tem que ser renovada diariamente né porque tem professores que estão sempre na mesma maneira trabalhando né // Eu não consigo dar a mesma aula em outra turma / não é para fazer diferenciação né mas você tem que fazer essa diferenciação né // você tem que dar motivos prá ele [aluno] caminhar prá ele buscar // porque o meu aluno vejo como se fosse uma flor né / Se você tirar a água dele o fruto dele ele morre / Então você tem que estar sempre alimentando motivando né.

O sujeito-professor, ao ser instado a falar *de sua prática*, coloca-se, inicialmente, numa posição que remete ao sentido da inovação, diferenciando-se dos que trabalham sempre da mesma forma: “*a prática tem que ser renovada diariamente né porque têm professores que estão sempre na mesma maneira trabalhando*”. Ele reafirma seu discurso, tentando fixar sua posição de inovador: “*eu não consigo dar a mesma aula em outra turma*”. O *dar a mesma aula*, nesse dizer, desata a contradição: “*não é para fazer diferenciação né mas você tem que fazer essa diferenciação né*”. Esse paradoxo coloca o sujeito em posições-sujeito divergentes, convivendo no mesmo domínio de saber, mas numa certa tensão (Indursky, 1997).

Há um pré-construído que diz que não pode haver diferenciação entre turmas e alunos, como se fosse possível a homogeneidade entre salas de aula e entre alunos. O pré-construído é ativado pela memória discursiva, e os dizeres que circulavam em cursos de formação, como “o professor deve tratar os alunos com igualdade”, vêm à tona. Entretanto, o sujeito desliza de posição-sujeito e resiste: “*mas você tem que fazer essa diferenciação né*”. Lingüisticamente, *tem que* marca uma ruptura no fio intradiscursivo e mobiliza um discurso que aponta (discursivamente) para a resistência a dizeres instituídos. Todo discurso faz circular discursos anteriores, “*d’autres formulations, qu’elle répète, réfute, transforme, dénie*” (Courtine, 1981, p. 52). A resistência leva o sujeito-professor a ocupar outra posição-sujeito.

“*Dar a mesma aula e não diferenciar as turmas*” indica a repetição e a manutenção de um já-dito, o de conservar uma aparente homogeneidade na sala de aula. No entanto, o sujeito desliza dessa posição para marcar sua diferença, refutando esse discurso. Há, pelo menos, duas posições-sujeito em conflito que indicam diferentes domínios de saber e que causam uma tensão dentro da FD. O sujeito é tomado numa

ordem anterior e exterior a ele, incorpora o interdiscurso — de forma livre, assujeitada — e dissimula / esquece seus elementos no intradiscurso, o que lhe dá a ilusão de ser a origem de seu dizer (Pêcheux, 1975). Ele dissimula um discurso instituído, a fim de se esquivar de um confronto direto, procurando evitar que seu dizer possa transparecer um saber equivocado.

Coracini (1995) observa que, no imaginário social, foi se construindo uma imagem de professor como dono do saber — competência autorizada —, sendo que ele foi formado, ou é, para não ter dúvidas. Para corresponder a esse modelo, quando as dúvidas surgem, o professor procura cerceá-las. Disso, entendemos, resulta o dizer *tem que fazer*, que se apresenta de forma autoritária, o que incita uma tomada de poder-saber. O sujeito-professor assume um poder que engendra um saber, o que marca a resistência. É a voz do outro (interdiscurso) que ecoa no discurso.

Em seguida, o sujeito-professor desliza para a posição-sujeito que indica o sentido da doação: “*você tem que dar motivos prá ele [aluno] caminhar prá ele buscar*”. *Dar motivos* desata o sentido da dedicação, da devoção. Faz entender o sujeito-professor como responsável pelo “progresso” do aluno: se ele não *der motivos*, o aluno não caminha, não busca saberes. Relacionado ao “*dar motivos*”, o sujeito enuncia “*tem que estar sempre alimentando, motivando*”, depois retoma a imagem do jardineiro e imagina seu aluno “*como se fosse uma flor né / Se você tirar a água dele o fruto dele ele morre*”. O sujeito desliza de posição, e esse deslizar evidencia um movimento marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois, em todo discurso, há uma alteridade, considerada como “o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única” (Coracini, 1997, p. 40).

Os enunciados “*você tem que dar motivos prá ele [aluno] caminhar prá ele buscar // porque o meu aluno vejo como se fosse uma flor né Se você tirar a água dele o fruto dele ele morre*” nos levam à imagem do professor como um modelo de jardineiro. São imagens de um professor construídas ao longo da história da formação, como vimos anteriormente, nas quais o sujeito-professor aparece em diferentes posições que marcam o movimento de sua formação. Todo enunciado traz, nele mesmo, uma memória de sua relação com a exterioridade e das

O *DIZER* DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

condições em que foi produzido. Relação essa que faz emergir os discursos-outros que habitam o dizer do sujeito, isto é, descortinam um “enunciador externo ao seu discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

GESTO FINALIZADOR

Os gestos de interpretação de nosso estudo, nos levam a entender que o discurso do *dizer da prática* do sujeito-professor de LM não é independente das redes da memória discursiva e das filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação. Do *falar da prática* emergem diferentes domínios de saber, por vezes conflituosos e contraditórios, que marcam um movimento de configuração e reconfiguração dos saberes da/na/pela formação.

Nossa análise mostra que o sujeito-professor é sempre atravessado pelo discurso do outro, e identifica-se ao sujeito de saber de sua FD, seja pelos diferentes discursos da formação inicial, seja pelos discursos atuais da formação, seja pela oposição / sujeição a esses discursos, assim como no conflito entre esses discursos, uma vez que “não é difícil perceber, na fala dos professores, as vozes múltiplas, e muitas vezes conflitantes” (Coracini, 1997, p. 53).

O discurso do *falar da prática*, como todo discurso é, também, atravessado de anteriores e diferentes vozes, de diferentes situações do percurso de formação do professor. Ao *falar da prática*, o sujeito-professor fala de si, fala também do outro e fala de uma prática social de formação. Esse falar não tem origem nele, mas vem da incorporação de uma multiplicidade de outros fazeres e dizeres que são dissimulados, o que é evidenciado pelos deslizos de posição-sujeito.

A multiplicidade de dizeres e de fazeres, isto é, de sentidos que emergem do discurso, inscreve-se no sujeito ao longo de sua história, sem que ele tenha consciência, ou controle sobre eles. Esses discursos estão imbricados, entrelaçados e constituem o sujeito em sua formação, embora ele imagine ser a fonte daquilo que diz e acredite ser compreendido como pretendia, ao se enunciar, como se o sentido fosse transparente. O confronto contínuo com essa multiplicidade de dizeres e de fazeres leva a um movimento que gera contradições e conflitos, seja a partir da mesma FD, seja no entrecruzamento de várias, esse movimento produz um efeito de heterogeneidade. Esse sujeito-professor é múlti-

plo e ocupa várias posições. Posições marcadas, em suas relações discursivas com o outro sujeito, cindidas entre diferentes interdiscursos, que vão estabelecer contradições.

Ao *falar da prática*, levando em conta a heterogeneidade e a multiplicidade de discursos incorporados pelo sujeito ao longo de sua formação — da formação inicial e da formação continuada —, o sujeito-professor faz emergir vozes que provêm de diferentes situações e de diferentes concepções de professor, uma vez que foram institucionalizados, em diferentes períodos de formação, e estão na memória discursiva do sujeito, sustentando um já-dito.

Entendemos a formação do professor (e nosso estudo nos mostra isso) como um processo contínuo, um movimento que não ocorre num determinado tempo, mas num tempo entrelaçado da vida, num desenrolar duradouro: “les apprentissages qui sont toujours ponctuels sont le matériau de l’Apprentissage, de l’action de durée” (Beillerot, 1988, p. 34). Logo, sua constituição e seu processo de formação — tanto inicial como continuada — devem ser compreendidos de forma inacabada, onde o poder convive com a resistência, numa relação de conflitos e contradições, de forma que, em seu percurso de formação, o sujeito-professor possa trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar a sua história de sentidos (Hoff, 2000). Isso porque há uma multiplicidade de discursos-outros que entram na constituição do sujeito-professor e de seu dizer — ao *falar da prática* —, que se entrelaçam, que se dividem e que se multiplicam em sentidos vários.

Os cursos de formação devem ser vistos, então, não como uma repetição que não historiciza, mas como uma formação que acolhe as inovações e possibilita o atravessamento da memória ideológica, que permite a (re)significação do movimento de identificações do sujeito-professor e a construção histórica dos sentidos. O sujeito-professor vai acolhendo as inovações, as mudanças e vai tecendo um pano (no sentido de Derrida), de sentidos múltiplos, variados, heterogêneos (Hoff, 2000).

Metaforicamente, podemos entender esse pano como um manto de Arlequim, pois, como ensina Serres (1992, p. 8), “vous ne cessez de coudre et tisser votre propre manteau d’Arlequim”. Esse pano que se

O DIZER DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

tece ao *falar da prática*, tal como o *manteau d'Arlequin*¹⁵, se constitui por uma trama de sentidos “multicoloridos”, pela diferença, pela multiplicidade, pela heterogeneidade, o que marca sua incompletude, sempre aberto a outras possibilidades. Compreendemos que permitir que cada sujeito-professor “teça” seu próprio *manteau d'Arlequin*, é permitir a produção de sentidos, no fazer do sujeito-professor, é admitir a necessidade de “pôr as mãos no ‘objeto’, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos” (Derrida, 1972, p. 7).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. *Formação do jovem professor para educação básica*. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez/CEDES, (17), p. 05-20, 1986.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Trad. J. W. Geraldi. Campinas, IEL, São Paulo: UNICAMP, 1990.
- BEILLEROT, J. *Voies et voix de la formation*. Paris, Editions Universitaires, 1988.
- CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995.
- _____. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. *Alteridade e heterogeneidade*, Revista Letras: UFSM, n. 14, p. 39-63, jan./jun, 1997.
- _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- COURTINE, J. J. *Analyse du discours politique*. Langages, Paris, n. 62, 127 p., juin, 1981.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. 2. ed. Trad. R. Costa. São Paulo: Iluminuras. (ed. consultada: 1997), 1972.

¹⁵ O *manteau d'Arlequin* acolhe a idéia de que a constituição do sujeito é marcada pela multiplicidade, pela continuidade, pela incompletude, o que, no processo de formação, leva-nos à certeza de que nada está pronto (Hoff, 2000).

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. (ed. consultada: 1997), 1969.
- _____. *Microfísica do poder*. 12 ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal. (ed. consultada: 1995), 1979.
- HOFF, B. M. E. *O dizer da prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor de língua materna*. Dissertação de Mestrado. Centro de Artes e Letras – CAL, UFSM. Santa Maria-RS, 2000.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. São Paulo: UNICAMP, 1997.
- LECOURT, D. A arqueologia e o saber. In: FOUCAULT, M. et al. *O homem e o discurso a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 43-66, 1971.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-31, 1992.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, L.E. et al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, p. 19-39, 1998.
- ORLANDI, E. P. *Terra à vista Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, Campinas: UNICAMP, 1990.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69) In: GADET, F., HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: UNICAMP, p. 61-162. (ed. consultada: 1997), 1969.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi, et al. Campinas: UNICAMP. (ed. consultada: 1995), 1975.
- _____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: Pontes. (ed. consultada: 1997), 1988.

O *DIZER* DA PRÁTICA DO SUJEITO-PROFESSOR

SERRES, M. Appartenance et identité. *In*: AUTHIER, M. et PIERRE, L. *Les arbres de connaissances: préface de Michel Serres*. Éditions la découverte, Paris XIII, 1992.

Dogmatização da teoria: uma análise discursiva dos cursos de atualização

Elzira Yokoyama Uyeno¹

INTRODUÇÃO

Os estudos relativos à formação de professores, sobretudo no campo da Linguística Aplicada, revelam duas maneiras de se considerar a relação teoria e prática. A primeira enfatiza a necessidade de o professor adquirir conhecimentos teóricos sobre a sua área de atuação, sob a crença de que promovem a mudança da prática, vista, então, como aplicação da teoria. A outra enfatiza a sua necessidade de considerar a prática como inspiradora da teoria, vista, portanto, como teorização da prática. Nas duas maneiras de se conceberem as relações entre teoria e prática subsiste a visão de que constituem processos distintos.

Deslocando-se dessa visão dialética, colocando-se, sob o ponto de vista teórico, na interface entre a análise do discurso e a desconstrução, tendo como referências principais Foucault e Derrida, este estudo assume o caráter fragmentário e parcial dessas relações, por considerar a complexidade que envolve a relação professor-aluno mediada pela teoria e pela prática.

A focalização dos cursos de formação continuada deve-se, sobretudo, a duas razões: Por um lado, deve-se às críticas de que tem sido alvo a qualidade do ensino de primeiro e segundo graus, tendo sido esse insucesso generalizadamente atribuído à formação do professor e à crença decorrente de que os referidos cursos venham a contribuir para a formação dos docentes. Certamente, essa crença reflete, também, o paradigma da qualidade total que dita a reciclagem e a atualização como meios para se atingir a eficácia e, em última instância, a produtivi-

¹ Mestre pela UNICAMP (IEL/DLA) e Doutoranda em Linguística Aplicada, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem . E-mail: sada@netvale.com.br

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

dade. Assim, reciclam-se bens de consumo e atualizam-se funcionários, sobretudo professores.

Deve-se, por outro lado, à crença existente entre pedagogos e professores, especialmente de línguas, de que atualizar-se, submeter-se a cursos de formação continuada significa conhecer novas teorias lingüísticas e novas teorias de ensino e aprendizagem de línguas.

Dessa preocupação com relação à formação do professor por todos os segmentos da sociedade decorrem: corolário 1 - a crença generalizada de que a melhoria do ensino depende do processo de formação continuada que se submetem professores; corolário 2 - a prática atualizada, portanto eficaz, depende de uma teoria atual.

A análise de dez aulas gravadas em áudio e de questionários dirigidos a professores-ministrantes de cursos de formação continuada (doravante Ps) e a professores-alunos, participantes desses cursos (doravante PAs), revelaram que a inquestionabilidade não só das teorias que lhes são apresentadas, mas, sobretudo, de suas aplicabilidades deve-se ao fato de dogmatizam a teoria e silenciam o valor de suas práticas por considerarem-nas indignas de credibilidade uma vez que carecem de cientificidade.

Dois aspectos revelam-se centrais para a condução do presente estudo: dogmatismo e logocentrismo. A importância desse binômio se deve à existência de uma relação direta entre ambos: dogmatismo significa “adesão de forma irrestrita a princípios - razões - aceitos como indiscutíveis” (Aurélio Eletrônico) e logocentrismo, submissão ao imperialismo do logos, entendido como origem da verdade (Derrida, 1967).

Mais especificamente, essa relação se explica pelo fato de a palavra razão originar-se de duas fontes: a palavra grega *logos* e a palavra latina *ratio*.

Essas duas palavras são substantivos derivados de dois verbos que têm um sentido muito parecido em grego e em latim. *Logos* vem do verbo *legein*, que quer dizer: contar, reunir, juntar, calcular. *Ratio* vem do verbo *reor*, que quer dizer: contar reunir, medir, juntar, separar, calcular.

Quando medimos, juntamos, separamos, contamos e calculamos, pensamos de modo ordenado, usando para tais ações as palavras. Por isso, logos, ratio ou razão significam pensar e falar ordenadamente,

ELZIRA YOKO UYENO

com medida e proporção, com clareza e de modo compreensível para outros. Assim, na origem, razão é a capacidade intelectual para pensar e dizer as coisas tais como são. Daí, razão constituir a “faculdade de conhecer o real, por oposição ao que é aparente ou acidental”, ou “sistema de princípios a priori cuja verdade não depende da experiência” e logos significar “o princípio de inteligibilidade; a razão” (Aurélio Eletrônico). Esse “Logos absoluto era, na teologia medieval, uma subjetividade criadora infinita: a face inteligível do signo permanece para o lado do verbo e da face de Deus” (Derrida, 1973: 16). É dessa forma que *Ratio* e *Logos* se constituíram, historicamente, na fala divina.

Transpostos para o presente estudo observa-se que o dogmatismo com que se vê a teoria leva ao logocentrismo da mesma. Em outras palavras, a adesão a princípios teóricos como indiscutíveis produz a submissão ao imperialismo desses princípios.

A análise histórica do conhecimento do qual deriva a teoria revela a passagem de um dogmatismo mítico-religioso para um dogmatismo cartesiano-positivista. Mais especificamente, tendo rompido com a visão mitológica, o conhecimento passou para uma visão religiosa, em seguida, para uma visão empírica (no sentido de não científica) até atingir a visão científica. Esse deslocamento determinou o afastamento entre a teoria e a prática e o simultâneo logocentrismo da primeira, isto é, simultânea priorização da teoria em detrimento da prática.

DO DOGMA RELIGIOSO AO DOGMA CIENTÍFICO

A história revela que o conhecimento sempre foi objeto de dogmatização que se caracteriza pela “adesão irrestrita a princípios aceitos como indiscutíveis” (Aurélio eletrônico), isto é, pela subordinação a dogmas ou a “pontos fundamentais e indiscutíveis de uma doutrina religiosa, e, por extensão, de qualquer doutrina ou sistema” (Aurélio eletrônico). Para a Igreja Católica Apostólica Romana, “constitui o ponto de doutrina já por ela definido como expressão legítima e necessária de sua fé” (Aurélio eletrônico). Deriva de *dogmatikós* que em grego significa “que se funda em princípios” ou “relativo a uma doutrina”. Não se põe em questão se a razão não consegue entender, já que é um princípio aceito pela fé e o seu fundamento é a revelação divina;

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

esse é o caso do dogma da Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo), segundo a qual Deus é uno e trino (Barros, 1993).

Essa idéia de dogma foi transposta para a explicação dos fenômenos da natureza, durante toda a Idade Média. Assim, toda verdade era determinada pelos dogmas católicos. A visão de ciência da Idade Média, calcada no princípio da autoridade, da aceitação cega das “verdades” contidas nos livros bíblicos e nos livros dos grandes homens, sobretudo Aristóteles, impediu qualquer inovação. O rigor desse controle se faz sentir nos julgamentos feitos pelo Santo Ofício (Inquisição), órgão da Igreja que examinava o caráter herético ou não das doutrinas (Barros, 1993). Quando se transpõe essa idéia de dogma para áreas estranhas à religião, ela passa a ser prejudicial ao homem que, uma vez de posse de uma verdade, fixa nela e abdica de continuar a busca. O dogmático se apega à certeza de uma doutrina, o que o conduz a uma visão imobilista do mundo: por ter atingido a uma verdade, nela permanece.

No período feudal, presencia-se um processo de silenciamento¹ da explicação laica, isto é independente do mito e da religião, conduzida pelos gregos. Esse longo período vai se marcar predominantemente pela preocupação apologética, isto é, calcada na defesa da fé cristã e na conversão dos não-cristãos, embora pretendesse conciliar a razão e a fé. Isso se deve ao fato de a religião vir a tornar-se o elemento catalisador dos reinos bárbaros que restam após a queda do Império Romano, no século V: a Igreja torna-se o elemento hegemônico da vida espiritual do mundo ocidental (Aranha, M.L.A. & Martins, M.H.P: 1987).

O pensamento medieval, assim, calca-se, num primeiro momento, na filosofia patrística, isto é, conduzida por Padres da Igreja, a quem cabia a exposição “racional” da doutrina religiosa: a Razão era de origem divina. Assim, o movimento dos astros será explicado por um modelo geocêntrico (leia-se teocêntrico), “concebido” por Ptolomeu. Posteriormente, no século XI, com a criação das universidades, onde se concentraram as reflexões filosóficas, o pensamento medieval baseia-se em especulações filosófico-religiosas. Apenas no século XII, após a tradução direta do grego de textos aristotélicos por São Tomás de Aquino, a fé é abordada à luz da razão, dando início à filosofia aristotélico-tomista.

No século XVI, Copérnico, um monge, propõe uma teoria heliocêntrica, a partir de uma síntese das idéias de Aristarco de Samos, que já propunha essa visão 310 anos antes de Cristo. Numa época em que a filosofia de Aristóteles reinava suprema, os argumentos geométricos de Aristarco constituíram um gesto de extrema coragem intelectual (Glaiser, 1998). Comprovando, entretanto, a existência de um princípio de exclusão, postulado por Foucault (1971), segundo o qual é necessário que se esteja na verdade, mais do que se diga a verdade e de um processo de silenciamento, sua proposição não foi aceita como verdade. Em outras palavras, mais por não estar na verdade aceita da época, isto é, na verdade Aristotélica, do que ter conseguido provar que a terra estava em movimento, as idéias de Aristarco ficaram “esquecidas” por quase 2.000 anos.

Com o declínio da fase feudal, assiste-se à ascensão de uma nova classe comerciante emergente: a burguesia. Saída dos burgos, formados nos arrabaldes das cidades por antigos servos que, com o seu trabalho, compravam sua liberdade e de suas cidades, desobrigando-se da obediência aos senhores feudais, essa classe determinou a superação de valores medievais e o advento de valores do capitalismo emergente: a riqueza baseada em terras é substituída pelo valor da produção manufatureira.

(1) Analisando os processos de censura, Orlandi (1993: 107) afirma que o silêncio não constitui a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso. A censura, para a autora, “constitui a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições determinadas”.

Coracini (1995: 67), analisando o discurso da sala de aula, mais especificamente de aulas de leitura, postula o silenciamento do aluno, provocado pelo professor, que funciona como um intermediário autorizado entre a instituição escola e os alunos, e do professor pelo respeito ao material didático e às regras institucionalizadas e tacitamente aceitas. Para a autora, “a aula de leitura constitui uma arena de luta pela significação em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição para fazer valer o seu ponto de vista.”

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

A nova ordem burguesa determina a impossibilidade de se separar os inventos e descobertas da nova ciência. A ciência deixa de ser serva da teologia para se tornar a propulsora da nova ordem mundial, cujo desenvolvimento dependia das técnicas industriais que lhe cabia proporcionar. O pensamento medieval, conseqüentemente, deixa de ser teocêntrico para se tornar antropocêntrico: desloca a centralidade da figura de Deus e coloca-se no centro das decisões. Assim, o acesso ao conhecimento se faz não mais pela crença, mas pela determinação humana.

No século XV, contrariando uma determinação religiosa, o que o leva à submissão a um processo inquisitório, Galileu Galilei defende a substituição do modelo ptolomaico pelo coperniano e inaugura a ciência moderna.

Desde a sua segunda laicização (Barros, 1993), isto é, desde o seu afastamento da concepção mitológica e poster concepção religiosa, o conhecimento passou a ser objeto de uma visão dialética: o conhecimento empírico e o conhecimento científico.

O que se observa é que se a visão gnosiológica, isto é, relativa à teoria do conhecimento, moderna supõe haver superado o dogmatismo religioso, predominante na Idade Média, submeteu-se a um novo dogma: o da cientificidade.

Esse novo dogmatismo tem início, no século XVII, quando a história presencia o surgimento de duas correntes opostas sobre os fatos físicos e naturais, a partir dos problemas gnosiológicos: o racionalismo e o empirismo. Levados às últimas conseqüências, o primeiro limita o homem ao âmbito da própria razão e o segundo o limita ao âmbito da experiência sensível (Aranha, M.L.A. & Martins, M.H.P: 1987). A oposição originária entre o *racionalismo* e o *empirismo*, no entanto, foi, ao longo da história, deslocada para a oposição entre o considerado *científico* e o *empírico*, no sentido de se atribuir ao primeiro o primado da objetividade, da verdade e, ao segundo, o da subjetividade, da inverdade.

Esses deslocamentos do dogmatismo, do religioso para o científico, revelam a natureza sócio-histórica da determinação da verdade.

O conhecimento científico, tendo surgido há trezentos anos com a revolução galileana, fez avanços enormes e virou mito, tornando-se o conhecimento hegemônico no século XX, pela exaltação da explicação

científica. A tradição cartesiana, que tem início no século XVII, corroborada pelo positivismo, a partir da metade do século XIX, legou à modernidade o mito da racionalidade e objetividade científica, pela exigência de posições claras e distintas, refutando qualquer indício de subjetividade. Essa mitificação se deve ao fato de não se considerar que a razão científica não seja imutável, que suas normas, por terem sido historicamente condicionadas, não garantem invariabilidade. Esse fenômeno levou a uma dogmatização da ciência, com todas as implicações daí decorrentes: o mito do progresso, do especialista, da objetividade e neutralidade científicas. Como bem o afirma Feyerabend (1975) os termos “Razão” e “Racionalidade” ligados a procedimentos produzem um efeito de excelência e ganhou um grande poder beatificante.

O conhecimento empírico baseado apenas na observação e no uso, sem pretensões do estabelecimento de normas e regras visando à sua universalização, foi substituído pelo conhecimento científico, fundando o racionalismo clássico que se pauta na razão humana.

Entretanto, a Razão, como a “entidade absoluta” continua na base dos grandiosos sistemas do racionalismo clássico. A razão cartesiana, representante mais ilustre do racionalismo clássico, que inaugura a laicização moderna da ciência, ainda se funda em Deus e regula o pensamento moderno, uma vez que, os crentes da Razão Absoluta, por pretenderem deduzir a experiência de cânones invariáveis, tendem ao dogmatismo. Nesse sentido, a Razão do racionalismo clássico é dogmática (Barros, 1993) e as posturas dogmáticas, contrárias à reflexão, obstruem as pesquisas e a livre investigação

Esse racionalismo da Razão metafísica entificada, concebida como atributo essencial da divindade, causa íntima de tudo, irá ser posto sob suspeita por um outro tipo de racionalismo, muito mais cioso da experiência e dos limites do conhecimento, o da Ilustração(...): da Razão divina passou -se para a racionalidade humana (Barros, 1993:7).

Entretanto, essa racionalidade científica transforma-se em ideologia, a partir do momento em que pretende impor-se como a única forma de racionalidade possível. O cientificismo, ideologia que funda a ciência como poder de ditar a verdade, ganhou características de uma

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

verdadeira religião e um poder inigualável dado o seu impacto sobre a sociedade moderna:

sua influência nas mentalidades e na educação é tão grande que suas “verdades” parecem indiscutíveis ou assemelham-se a dogmas inquestionáveis (...) e continua a ser ensinada dogmaticamente, quase como se ela fosse uma “verdade revelada” (Japiassu, 1992:147-148).

A ciência apresenta-se como um poder onipotente, como um saber mágico, admirado temido, intervindo em todos os domínios da vida, parecendo que a sociedade atual parece venerar uma nova Santíssima Trindade: Ciência-Técnica-Indústria (Japiassu, 1992:139).

Embora a Razão dogmatizadora do racionalismo clássico tenha cedido o espaço para essa racionalidade, que constitui a atividade metódica e sistemática, mas submissa ao real e aos fatos, tal como a Ilustração a desenvolveu, voltou a determinar o pensamento moderno (Barros, 1993).

O cientificismo, além de ter a pretensão de haver superado todas as religiões e mitos, pretende basear-se unicamente na Razão e as palavras dos experts - os novos “pontífices” dessa nova “religião” - apresentam-se como verdades dogmáticas (Japiassu, 1992:148); a ciência constitui *a mais agressiva e mais dogmática instituição religiosa* Feyerabend (1975:446). A primeira verdade dogmática é a de que só se admite como verdadeiro e real o conhecimento cientificamente comprovado, isto é, o que pode ser quantificado, formalizado ou reproduzido em condições de laboratório; daí se considerar que o conhecimento verdadeiro aquele que é universal: válido em todos os tempos, lugares e para todas as pessoas. A segunda é a de que a verdade se identifica com o conhecimento científico, isto é, toda realidade, para ser conhecida de modo verdadeiro, precisa ser abordada por um método que empregue uma concepção “mecanicista”, “formalista” ou “analítica”.

O cientificismo contemporâneo, herdeiro experimental da religião medieval, enfim, realiza hoje as mesmas funções que a teologia desempenhava na Idade Média (Japiassu, 1992: 154).

Considerando-se, entretanto, que essa visão dialética entre empirismo e racionalismo, tal como se deu com o afastamento da visão mitológica e religiosa do conhecimento, decorreu de interesses sócio-

ELZIRA YOKO UYENO

históricos e não de razões racionais, podemos concluir que pode ser questionada (Japiassu, 1992).

A RELATIVIZAÇÃO DA VISÃO DIALÉTICA ENTRE O EMPIRISMO E O CIENTIFICISMO

Deslocando-se da visão científica, tradicionalmente aceita, de que é objeto o conhecimento, Foucault (1976) e Derrida (1973) relativizam a oposição maniqueísta entre a concepção científica e a concepção empírica do conhecimento. Não tomam, no entanto, uma posição dialética hegeliana, assumindo uma terceira possibilidade solucionista, mas entendem que não se concebe a ciência de forma absolutamente objetiva, nem absolutamente subjetiva, e apontam para a possibilidade de se questionar a visão dogmática de que é objeto a ciência.

Há duas maneiras de se ver o mundo e que coexistem: aquela feita pelo homem comum, de maneira casual, espontânea e baseada no bom senso, e a outra, científica, baseada na observação metódica. O conhecimento espontâneo ou vulgar é ametódico, assistemático e nasce diante da tentativa do homem de resolver os problemas da sua vida diária. É chamado de empírico porque se baseia na experiência cotidiana. O conhecimento científico, por outro lado, é metódico, sistemático e nasce da tentativa de enquadrar os problemas da vida diária em alguma generalização e abstração pré-determinada. É chamado de científico por basear-se em um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto.

Os gregos, em seus esforços de racionalização, determinaram a gradual desvinculação do pensamento mítico e o surgimento do pensamento laico, isto é, isento de qualquer explicação mitológica, também chamado pensamento filosófico. Essa filosofia, chamada pré-socrática, calcada em questões cosmológicas, preocupou-se em especular sobre a origem e a natureza do mundo físico, procurando a “arché”, isto é, o princípio de todas as coisas. Pitágoras, de Samos, considera o número a “arché” de todas as coisas e, para ele, a harmonia da natureza se faz à imagem da harmonia dos números. Essas preocupações levaram os gregos a uma construção teórica, da qual nasce a matemática. Assim,

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

foram os gregos que, pela primeira vez, separaram a geometria das preocupações puramente empíricas, tornando-a uma ciência racional (Aranha, M.L. de A. & Martins, M.H. P).

Inspirado em Bachelard (1938) e em Canguilhem (1966), embora tenha trilhado por um caminho arqueológico e não epistemológico como aqueles, Foucault (1976) mostra que a medicina não foi sempre científica da forma como a concebemos hoje, sua transformação decorreu de determinantes sócio-históricos.

A perspectiva epistemológica e a arqueológica distinguem-se entre si, uma vez que para aquela, a questão da cientificidade do conhecimento científico é a sua própria razão de ser, enquanto que para esta não tem importância teórica. A epistemologia investiga a formação de conceitos científicos, a constituição dos objetos da ciência, a passagem de um nível pré-científico para o científico; ela se marca pela distinção entre verdade e erro, racional e irracional, da pureza e da impureza do científico e do não-científico (Foucault, 1969:239). A arqueologia, por outro lado, neutraliza a questão da cientificidade, interroga as condições de existência de discursos, mesmo quando se pretendem científicos. Privilegia não mais a ciência, mas o saber; tem por objetivo descrever a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não para estabelecer suas condições de existência e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica (Machado, 1988:185).

Foucault foi rotulado como estruturalista, pós-estruturalista, irracionalista, relativista, anarquista, nihilista. Rajchman (1985: 8) propõe uma outra designação para o projeto foucaultiano: para o autor, *Foucault é o grande cético de nosso tempo. Cético acerca das unidades dogmáticas*. Foucault não visa a alcançar verdades seguras, mas a assegurar a liberdade de reter ou recusar o julgamento sobre dogmas e, assim, de livrar-se das restrições que tais dogmas introduzem na vida e no pensamento humano. Foucault (1976) não toma os fatos tal como eles se apresentam, mas busca entender como se tornaram, ao longo de sua história, no que são.

Fazendo um minucioso trabalho arqueológico, Foucault (1976) afirma que a cientificidade da Medicina derivou de uma razão sócio-política. O autor detecta que a origem da Medicina científica, como a vemos hoje, coincide com o surgimento do hospital, que constituiu o espaço destinado à segregação do doente acometido de doença trans-

missível ou que não tinha família que se encarregasse de lhe permitir uma morte assistida, com o intuito de preservar a sociedade de uma possível contaminação. Até então, o doente era tratado em casa e a medicina residia em uma relação imediata do sofrimento com aquilo que o aliviava, em uma relação de instinto e sensibilidade, mais do que de experiência. O autor encontra em Lettson (apud Foucault, 1976: 60) a revelação de que *todo mundo indistintamente praticava esta medicina...as experiências que cada um fazia eram comunicadas a outras pessoas... e estes conhecimentos passavam de pai para filho.*

Para Foucault (1976), o espaço instituído, que contou com a atuação de diferentes segmentos da sociedade, sobretudo, de religiosos que se propunham a permitir ao doente pobre uma morte assistida, torna-se o local privilegiado de exercício da medicina tanto do ponto de vista da cura como do ensino, em decorrência da necessidade de se legitimar o médico como autoridade administrativa pela competência de seu saber. O curso de Medicina, então, deixa de ter um ensino baseado apenas na teoria e vai pautar-se no treinamento da capacidade de observação do doente. Professores e alunos, na tarefa de observação minuciosa do doente, produzem um novo discurso: um discurso legitimado, portanto, científico. A Medicina, como ciência positiva, assim, surge da sua libertação da teoria e da observação empírica, em decorrência de sua institucionalização. A transformação da medicina empírica, praticada por todos indistintamente, em Medicina clínica, tal como a conhecemos hoje, deve-se à consciência política, isto é, à consideração do doente como um problema do Estado.

Essa visão de que a concepção científica da Medicina é determinada por uma intervenção externa a si mesma encontra ressonância em um conceito formulado por Derrida (1967). Essa concepção diz respeito à necessidade da desconstrução das oposições que caracterizam o mundo ocidental, uma vez que revelam uma tradição logocêntrica, pela qual as oposições são hierarquicamente ordenadas, constituindo um fenômeno inerentemente político. O autor defende a desconstrução de oposições tradicionalmente aceitas entre o subjetivo e o objetivo, entre racional e irracional, postulando a impossibilidade dessas polarizações. Analisando as técnicas científicas de decifração de hieróglifos, o autor conclui que *há entre o racionalismo e o misticismo uma certa complicidade* (Derrida, 1967:100).

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

Pode-se afirmar, com base em Derrida (1975:55), que se deve desconstruir a polarização entre o racionalismo e o empirismo com que se vê a ciência, demonstrando que ao se defender um dos pólos, exclui-se, secundariza-se o outro, mas o secundário é também parte do essencial uma vez que *o suplemento não é nem um mais nem um menos, nem um exterior, nem o complemento de um interior, nem um acidente, nem uma essência, etc.*

Pode-se concluir com Foucault (1976) que nada se deve esperar de um falso conhecimento objetivo, nem das ilusões da subjetividade pura, mas tudo o que se deve fazer é aprender e compreender de uma arqueologia das práticas que fizeram de nós aquilo que somos, uma vez que “nada é como está, mas ficou como está” afirmado por Nietzsche (1901).

Desvelando-se as evidências e desconstruindo-se as estruturas como se apresentam, chega-se à conclusão de que a ciência, ao contrário do que faz pressupor, não se caracteriza por absoluta objetividade e racionalismo. Considerando-se que a ciência constitui um produto de construção sócio-histórica, é inegável a sua submissão aos critérios de cada época. Afastando-se de uma explicação eminentemente divina para atingir uma essencialmente racional, a ciência reflete essa determinação culturalmente construída. Essa revolução gnosiológica, vista tradicionalmente como progresso, entretanto, reflete apenas uma dogmatização polarizada.

Essa dogmatização é responsável pelo afastamento do sujeito cognoscente do objeto conhecido, o que constitui um dos principais entraves para o deslocamento do *modus operandi* não só científicos, mas, sobretudo, da práxis pedagógica, responsável pela divulgação desse saber³ científico.

A RELAÇÃO CIÊNCIA TEÓRICA-CIÊNCIA APLICADA E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A passagem histórica do dogmatismo mítico-religioso para um dogmatismo científico e do conhecimento empírico para o conhecimento científico determinou o processo conseqüente de construção histórica da polarização da relação ciência teórica-ciência-aplicada (na qual se

insere a distinção entre a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada), cujo colorário é a dogmatização e logocentrismo da teoria.

A constituição da teoria como um saber especulativo, tendo-se separado do saber prático, remonta aos gregos. Embora a preocupação com o conhecimento seja antiga e praticamente todos os povos da antiguidade tenham desenvolvido algum tipo de saber, muitos dos quais mantidos até a atualidade, coube aos gregos o mérito pela sistematização desses saberes².

A primeira das formas de se atingir o conhecimento foi determinada por imposições derivadas de necessidades práticas da existência (Matallo, H., Jr., 1988). Assim, coube aos egípcios o domínio de um uso que veio a constituir o que, hoje, denominamos de trigonometria; aos romanos, a hidráulica; aos gregos, a geometria, a mecânica, a lógica, a astronomia e a acústica.

A primeira das formas de se atingir o conhecimento foi determinada por imposições derivadas das necessidades práticas da existência (Matallo, H., Jr., 1988).

2. Segundo Japiassu (1992: 15), saber constitui *“todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino Neste sentido bastante lato, o conceito de saber poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer saber técnico) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica”*

Assim, coube aos egípcios o domínio de um uso que veio a constituir o que, hoje, denominamos de trigonometria; aos romanos, a hidráulica; aos gregos, a geometria, a mecânica, a lógica, a astronomia e a acústica; aos indianos e muçulmanos, a matemática e a astronomia.

Esse tipo de conhecimento, denominado empírico ou senso comum, é conhecido como o saber derivado da observação assistemática, objetivando um uso essencialmente prático, sem o intuito de abstrair e teorizar. Embora seu valor pragmático seja inegável, tendo sido passado de geração a geração e tenha sido responsável pela sobrevivência de inúmeras sociedades, o senso comum ou empírico não constitui um conhecimento socialmente valorizado. A sociedade egípcia construiu suas pirâmides sem que tivesse formalizado a teoria dos triângulos, da mesma forma, dividiu as margens alagadas e fertilizadas do Nilo, sem

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

ter conhecimento de geometria. A sociedade chinesa sabia como dividir seus campos (Matallo, 1988). Entretanto, nenhum desses conhecimentos foi tão valorizado como os conhecimentos especulativos dos gregos.

Essa desvalorização se deve ao fato de tal forma de conhecimento derivar de uma observação ametódica, refutada e justificada como um conhecimento “empírico” (no sentido de “isento de cientificidade”).

No âmbito da Educação, o conhecimento empírico consiste naquele retirado da experiência cotidiana pelo professor, nascido da necessidade, sem que haja qualquer intenção de abstração, universalização desse conhecimento, isto é, sem pretensão de teorizar (à semelhança dos egípcios e mesopotâmios). Embora defendido por alguns pesquisadores como Perrenoud (1993), esse tipo de conhecimento é refutado pela grande maioria, sob a “mácula” da falta de cientificidade.

No âmbito científico, propriamente dito, a diferença entre a teoria e a prática deriva da oposição entre uma ciência teórica e uma ciência aplicada. Assim, há uma Física Teórica e uma Química Teórica, por um lado, e uma Física Aplicada e uma Química Aplicada, por outro, definindo-se a aplicação pela distância da teoria. Esse processo caracteriza a história de toda ciência ocidental (Rehbein, 1994, apud, Ehlich, 1995).

Nos paradigmas pós-medievais de ciência, a Filosofia, ciência teórica por excelência, tem sido separada de outras disciplinas, embora igualmente teóricas. O tornar-se independente, que se faz argumentativamente, constitui um processo de emancipação e, como tal, não facilmente consolidado.

Tendo seguido um caminho semelhante ao da formação das disciplinas, o processo de emancipação da prática, para se tornar independente da teoria, produziu um descrédito da prática e dos práticos. Certamente, esse descrédito cabe em parte, se não consideravelmente, à carga semântica depreciativa, na esfera intelectual, de que é revestido o termo “aplicada” em relação ao termo “teórica”, que se auto-nomeia “pura”. A sua demarcação como “pura” se faz pelo afastamento de tudo a que for “impura” e, conseqüentemente, opõe-se a tudo que é impuro (Ehlich, 1995:16).

O processo de independência que requer medidas ideológicas e institucionais encontrou, na criação das universidades e academias, a sua maior garantia. Assim, as ciências puras ficaram a cargo das uni-

versidades e as ciências aplicadas ficaram e ficam a cargo das escolas de terceiro, segundo, primeiro grau e de escolas técnicas: *as ciências puras determinavam as discussões teóricas e as aplicadas colocavam e colocam os resultados mais palpáveis em prática* (Ehlich, 1995:17). Essa divisão sugere a aplicação do princípio da divisão do trabalho (Vasquez, 1967), destinando àquelas a ocupação da atividade especulativa e a estas a responsabilidade pela execução “manual” das especulações daquelas.

As ciências puras reivindicavam e reivindicam a competência de julgar também as possibilidades de aplicação; as ciências aplicadas submetiam-se a essa competência e assim o fazem até hoje. As reivindicações das ciências puras em contraste às ciências aplicadas era e é concretizada até mesmo nos sistemas educacionais. É dessa forma que a teoria garantiu para si o seu primado, tanto institucional quanto ideológico.

Enquanto ramo das ciências aplicadas, a Linguística Aplicada percorre esse mesmo caminho. Segundo Coracini (1998), os estudos em ciência linguística revelam que a oposição teoria-prática se confunde com a oposição pesquisa básica-pesquisa aplicada, sendo a primeira superior à segunda por ser-lhe imputado o caráter científico, portanto, objetivo e neutro. A teoria, assim, tem assumido, no meio acadêmico, o status de verdadeira ciência e, como tal, tem primazia sobre toda e qualquer prática. Revelando essa oposição teoria-prática, *a Linguística Aplicada tem sido vista como a aplicação de teorias desenvolvidas por iminentes lingüistas que, a partir das análises e descrições, fornecem matéria para pedagogos, lingüistas aplicados e professores, a quem, afinal, é atribuída a tarefa secundária e, portanto, de menor prestígio* Coracini (1998). Essa visão evidencia que a relação entre a Linguística “pura” e a Linguística Aplicada (portanto, impura) determina que não cabe a esta, secundária, pois subordinada à primeira e de quem é suplemento imperfeito, uma vez que cumpre a tarefa da reprodução, teorizar e influir sobre aquela o que deixa, evidentemente, emergir uma certa tendência ideológica. Entende a Linguística Aplicada como aplicação de teorias. Essa diferença revela, também, a presença, ainda, da priorização grega do conhecimento especulativo em relação ao trabalho aplicado, respectivamente, próprio de uma classe prestigiada e de uma classe desprestigiada, refletindo um caráter ideológico.

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

Há, por outro lado, uma visão que defende a idéia de que a prática possa ser inspiradora de teorias. Schon (apud Perrenoud, 1993), fazendo referência ao “reflective practioner”, defende a necessidade da capacidade dos práticos para teorizar a sua experiência, mesmo que essa teorização não seja facilmente comunicável, nem muito aceitável segundo as normas do pensamento científico. O autor defende a idéia de que deveria haver mais interesse pelo modo como os práticos mais eficazes pensam (teorizam) efetivamente a sua prática.

Mais recentemente, buscando um caráter de ciência autônoma, a Lingüística Aplicada tem assistido a preocupações de teorizar sobre a prática das interações através da linguagem, criando subsídios para o trabalho aplicado. Preocupada com a formação de professores, vem se propondo a *detectar uma questão específica de uso de linguagem, passar para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continuar com a análise da questão na prática, e completar com sugestões de encaminhamento*”(Cavalcanti, 1986:6).

Em síntese, a Lingüística Aplicada, tanto na acepção de aplicação de teorias lingüísticas quanto da ciência autônoma, trabalha com a distinção entre teoria e prática, embora de modos diferentes: segundo a primeira, cabe ao lingüista aplicado a tarefa da aplicação da teoria; de acordo com a secunda, cabe-lhe transitar de uma a outra. Em ambas as visões o professor constitui o aplicador das reflexões teóricas dos pesquisadores e os alunos aqueles sobre os quais recaem as soluções e as inovações pedagógicas, foco do presente estudo.

DESCONSTRUÇÃO DO LOGOCENTRISMO DA TEORIA

A leitura de textos relativos à teoria e à prática revelam uma distinção entre ambas. Há, entretanto, uma outra maneira de se ver a relação teoria-prática, segundo a qual questiona-se a visão dicotômica entre esses dois processos. Não constitui, entretanto, a admissão de uma perspectiva dialética hegeliana, mas a compreensão de que a realidade, como está, foi histórica e logocentricamente constituída e deve, portanto, ser questionada, desconstruída, cabendo a Foucault e Derrida, res-

pectivamente, os postuladores das formas histórica e logocêntrica de se conceber a realidade.

Foucault (1967) postula a necessidade de se questionarem as verdades tais como se apresentam, uma vez que foram historicamente constituídas.

Derrida (1975: 117) postula a impossibilidade de se separarem dois aspectos que são constitutivamente inerentes entre si, uma vez *que tudo o que se pode dizer que existe é feito do um e do múltiplo e contém em si mesmo, originalmente associados, o limite e a infinitude*, irreduzível, pelo jogo do suplemento (Derrida, 1975: 117). Segundo Derrida (1967), o pensamento ocidental tem sido estruturado em termos de dicotomias ou polarizações: bem versus mal, ser versus nada, presença versus ausência, verdade versus erro, escrita versus fala. Essas polarizações, entretanto, não se constituem apenas como entidades independentes: o segundo termo, em cada par, é considerado o negativo, corrupto, versão indesejável do primeiro (Johnson, 1981). Assim, a ausência é a falta da presença; o mal, o desvio do bem; o erro, a distorção da verdade. Em outras palavras, os dois termos não são simplesmente opostos nos seus significados, mas são dispostos em uma ordem hierárquica que atribui ao primeiro termo a prioridade, tanto no sentido temporal quanto qualitativo do termo. Derrida (1967:9) denomina Logocentrismo, derivado da palavra grega Logos (que significa fala, lógica, razão, a Palavra de Deus), a essa priorização, a partir da atribuição da verdade à fala, dada a concomitância desta à presença, e a secundarização da escrita, uma vez que lhe cabe apenas a representação da fala.

Segundo Derrida (1967: 193), essa polarização deriva do fato de *o intermediário ser “inconcebível para a razão”* ocidental. É segundo essa visão que a teoria se opõe à prática. Postulando o princípio constitutivo do suplemento, o autor defende a impossibilidade de se polarizarem aspectos que requerem a sua própria suplementação, entendido como um adiamento infinito de sua completude. O movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da suplementariedade (Johnson, 1981). *Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o lugar na sua ausência, este signo acrescenta-se, vem a mais como suplemento* (Derrida, 1967: 245).

Revisitando o apólogo Fedro, de Platão, Derrida (1967) conclui que a tradição ocidental, ao considerar que os sons emitidos pela voz

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

são os símbolos dos estados da alma e as palavras escritas os símbolos das palavras emitidas pela voz, reputa à voz, enquanto produtora dos primeiros símbolos, uma relação de proximidade essencial e imediata com a alma. Ela significa o estado da alma, uma vez que *remete a um logos absoluto (que era na idade medieval, uma subjetividade criadora infinita: a face divina), ao qual está imediatamente unido* (Derrida, op.cit.:16), daí o logocentrismo da fala.

Tomando o termo *pharmakon* (significando, ao mesmo tempo droga e remédio), Derrida (1972) afirma não se poder “separar” a fala da escritura, pensá-las à parte uma da outra, “etiquetá-las”, uma vez que não se pode na farmácia distinguir o remédio do veneno, o bem do mal, o verdadeiro do falso, o dentro do fora, o vital do mortal, o primeiro do segundo, o essencial e o secundário. Pensado nessa reversibilidade original, o *phármakon* é o mesmo precisamente porque não tem identidade. E o mesmo é *suplemento e diferença*. São, portanto, irreduzíveis.

Derrida (1976) bem adverte sobre o perigo da *suplementação*, no sentido de que a fala, uma vez traduzida em escritura, isto é, alijada da presença, que lhe garantia a verdade, não tem o controle sobre o significado, que constitui um eterno adiamento. Nas palavras do autor, *se algum texto (portanto, teoria) quer dizer alguma coisa, é o engajamento e a pertencença que encerram o mesmo tecido, no mesmo texto, a existência e a escritura. O mesmo aqui se denomina suplemento* (Derrida, 1976: 184). Assumindo a desconstrução como princípio, Derrida (1976), atribui uma justificativa histórica para a dialetização clássica do pensamento ocidental e defende que, como tal, deve ser questionada. Assim, para o autor, o prioritário contém o secundário, sendo necessário que se desconstrua essa dialética excludente.

Transpondo esses conceitos para a situação presente, acreditamos poder postular que o logocentrismo da teoria se deve ao fato de que, tal como a fala, a teoria, enquanto símbolo de sua abstração (seu estado de alma), guarda com essa abstração uma proximidade imediata e reputa à prática, tal como à escritura, o lugar secundário de símbolo das abstrações emitidas pela teoria. São, entretanto, irreduzíveis, uma vez que constituem o mesmo no jogo da *suplementaridade*.

Pautando-se, ainda, no autor, acreditamos poder afirmar que, por uma necessidade de demarcação de seus limites, associadas à sua inegável redução no processo argumentativo, as teorias defendem o que

ELZIRA YOKO UYENO

lhe é essencial e prioritário, excluindo a prática que lhe é marginal e secundária esquecendo-se de que ambas não são completas e de que seus sentidos são adiados *ad infinitum*. Defendemos, portanto, a impossibilidade de se excluir qualquer das partes entendidas como suplementares.

A NOÇÃO DE SUJEITO

A leitura de trabalhos sobre formação contínua de professores de língua estrangeira revela o pressuposto de que a conscientização do sujeito determina não só a transformação da sua prática pedagógica como o controle sobre o processo contínuo de reflexão sobre sua prática. Tanto a corrente que toma a prática como aplicação de teorias como a que vê a prática enquanto inspiradora da teoria, como subsídio para posterior aplicação prática, têm como pressuposto a consciência e o controle sobre si mesmo, por parte do professor, na condução do processo de ensino. Dado esse pressuposto, acredita-se que a aquisição de conhecimentos teóricos assim como que a reflexão sobre a prática resultam em um deslocamento positivo das práticas.

Por atribuir à consciência, portanto, ao auto-controle do professor, a capacidade de solucionar quaisquer problemas detectados nas práticas pedagógicas, essa visão parece-nos reducionista e solucionista, uma vez que não contempla a complexidade que constitui o sujeito.

A análise do percurso da concepção do sujeito nas teorias linguísticas nos leva a postular a impossibilidade de se separar a constituição do sujeito e a constituição de seu discurso, além da existência de duas grandes linhas: a que considera o sujeito como a origem e controlador da enunciação e a que o considera determinado e incapaz de controlar a sua enunciação.

A primeira concepção vê o sujeito como uno, consciente, senhor de si e controlador de seu pensamento, de suas atitudes e de seu dizer. Fundamenta-se na noção kantiana de uma consciência determinante da vida e na noção cartesiana de unidade, racionalidade e indivisibilidade do indivíduo. Os linguistas sob essa orientação, representados sobretudo por Benveniste (1966), concebem o fato linguístico como produzido por um ato de criação individual, assumindo, portanto, uma concepção subjetivista do sujeito.

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

Há, entretanto, uma outra concepção segundo a qual, o sujeito deixa resvalar a heterogeneidade que o constitui. Esse é o sujeito da perspectiva discursiva, defendida, sobretudo, por Pêcheux (1975), Foucault (1969), Bakhtin (1977), Authier-Revuz (1990), Haroche (1988), Kristeva (1988). O fato lingüístico sob tal orientação deriva de uma teoria que, embora não subjetivista do sujeito, admite a irrupção de sentidos indesejados e incontrolados. Esses enunciados derivam de um sujeito psicanalítico, cindido, nem totalmente livre e controlador, nem totalmente assujeitado e determinado, movendo-se entre a “incomplete” e o “desejo de ser completo”, entre a polifonia e a monofonia de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, entre o si mesmo e o estrangeiro que o constitui.

ANÁLISE DE DADOS

Dogmatização da teoria

Submetidas a uma análise da materialidade lingüística, as interações entre professores ministrante de cursos de atualização e professores alunos (doravante Ps e PAs) revelam a priorização de teorias da linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira por parte dos primeiros, evidenciando a crença de que a mudança da prática do professor depende da aquisição de novas teorias.

Essa priorização fica evidente na preocupação de Ps em nomear as teorias, usar das taxonomias próprias dessas teorias e em citar seus autores, como se pode observar no segmento de uma aula de leitura abaixo transcrito:

S1. P1: Essa é a teoria da enunciação referida por Ducrot/ o livro é O dizer e o Dito// ele diz que uma coisa é o que se diz/ e outra/ é o que foi dito// por exemplo/ a frase está chovendo lá fora/ significa que está caindo chuva do céu// mas se é uma mãe que sabia que o filho jogaria bola e ele está se restabelecendo de um resfriado/ ele vai entender que não vai poder jogar bola// então/ a frase da mãe significa você não vai jogar bola//

ELZIRA YOKO UYENO

PA1: De quem é mesmo o livro?/ qual a editora?²

As atitudes de P1 revelam, por um lado, o cumprimento de sua função institucional de professor, ao agir, enquanto aquele que sabe, como informador de novas teorias; por outro lado, revelam a atribuição de cientificidade às teorias, que caracteriza o discurso pedagógico, em seu processo de apropriação e divulgação do discurso científico de que fala Foucault (1971).

Institucionalmente, a referência à teoria, ao autor e aos exemplos citados pela obra, por P1, e a revelação de PA1 do desconhecimento dessas referências legitimam o lugar de professor de P1 como o detentor do saber.

A utilização do argumento de autoridade pela referência não só ao autor mas também à obra, peculiar ao fazer persuasivo da ciência (cf. Coracini, 1995), certamente sem que P1 tenha consciência, produz em PA1, assim como em seus colegas, a inquestionabilidade da teoria. Ao associar a essa forma de argumentação a sua comprovação pela apresentação do exemplo que lhe é correspondente, a exposição da teoria por P1 resulta em irrefutabilidade da cientificidade dessa teoria. A referência ao autor e à obra revelam, também, a transposição da mitificação da teoria existente no meio acadêmico para os cursos de formação continuada (cf. Coracini, 1998).

As atitudes de PA1, por sua vez, revelam, por um lado, o cumprimento de seu papel institucional de aluno, agindo como aquele que não sabe, ao não questionar a validade e nem a aplicabilidade da teoria apresentada por P1; por outro lado, revelam a irrefutabilidade que ganha a teoria que lhe foi apresentada. A participação de PA1, reduzida ao pedido da referência bibliográfica da teoria, revela a absoluta submissão de PAs às novas teorias, atribuindo-lhes o *status* de dogma, isto é, de um “ponto de doutrina já por ela definido como expressão legítima e necessária de sua fé” (Aurélio eletrônico).

² Legenda: S (segmento); P (professor ministrante); PA (professor-aluno); PAxxx (professores-alunos falam ao mesmo tempo); Pe (pesquisadora); C (coordenadora); / (pausa breve); // (pausa mais longa); [] (comentários do pesquisador)

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

Outra manifestação de PAs se faz quando querem se certificar de que entenderam a forma de se aplicar a teoria que lhes foi apresentada, como se pode observar no segmento abaixo, em que PA2 pergunta: *Então/ por exemplo/ se a gente pega um texto tipo geografia ou história/ e passar pra sala em inglês/*”, tentando entender o princípio da intertextualidade pelo deslocamento da preocupação com a língua para uma preocupação com o conteúdo, o que favoreceria a compreensão do texto, proposto por Widdowson (1991).

S2. P3: Ele [referindo-se ao aluno] vai estar preocupado em entender o conteúdo daquele texto/ essa é uma forma proposta pelo Widdowson/ ele acha que isso torna o ensino de inglês mais verdadeiro//

PA2:Então/ por exemplo/ se a gente pegar um texto tipo geografia ou história/ e passar pra sala em inglês//

P3: Isso/ o ideal é que você pegue o bloco todo/ é / é o princípio dos textos / como é que se fala? Os micro-textos dos livros são dessas áreas/ né?// quando fala por exemplo das regiões/ pantanosas/ é/ tem lá/ né

PA1: uh/ uh//

P3: Tem os de história/ aqui é mais curiosidade/ esse texto em particular/

Observe-se, no segmento acima, como ao exemplificar, tentando elucidar a PA2 o princípio da intertextualidade, defendido por Widdowson (1991), novamente fazendo referência a uma autoridade da teoria, P3 não se dá conta de que não constitui uma inovação. Note-se como PA2 e PA1 também não percebem e não manifestam que, se esse procedimento já está presente nos livros distribuídos aos alunos da rede pública de ensino, não se trata de uma teoria nova. Ambos revelam a ilusão de que têm domínio sobre o seu pensar e o seu dizer: PA2 tem a ilusão de que traz uma nova teoria de leitura a PAs e PA1, a ilusão de que teve acesso a uma forma inovada de ensino de leitura.

DESCONTRUÇÃO DO LOGOCENTRISMO DA TEORIA

Revelando agir, por um lado, segundo relações imaginárias e por outro, segundo a transferência da mitificação acadêmica da teoria para

os cursos de formação continuada, no segmento a seguir, P2 deixa explícita a absoluta sobreposição da teoria à prática empírica, silenciando a exposição da experiência de PA5. Subjaz, à fala de P3, a idéia de que, embora admita a validade da contribuição trazida por PA5, refuta a conclusão decorrente da prática, justificando não ser digna de crédito se não tiver sido avalizada, a *priori*, por alguma teoria:

S3. PA5:O conflito/ pra mim/ fica visível pela mudança de tempo verbal// por exemplo/ o aluno vem fazendo a narração em pretérito imperfeito/ de repente/ ele põe um verbo em pretérito perfeito//

P2: Pode ser sim// mas onde você viu isso? onde está escrito?

Essa afirmação de P2 revela a dogmatização da teoria estendida, também, ao livro que, tal como as Sagradas Escrituras, contém a verdade doutrinária, cuja legitimidade está implícita na própria fé. Revela o Logocentrismo (palavra derivada da palavra grega Logos) que parece comprovar não só a tradição filosófica ocidental como a tradição do pensamento comum ocidental que se caracteriza pela polarização. Revela, ainda, que essa polarização não mantém a igualdade dos termos dicotomizados, mas atribui ao segundo termo o sentido da negatividade, da versão indesejada do primeiro termo (Derrida, 1967).

Podemos afirmar, dessa forma, que, subjaz à fala de P2, a secundarização da prática revelando, o conceito bastante presente no campo da ciência e, sobretudo, no âmbito da Linguística Aplicada de que a prática constitui a aplicação da teoria. Assim, ao professor, tal como ao cientista aplicado, caberia a tarefa de aplicar as teorias desenvolvidas por eminentes teóricos (cf. Coracini, 1998). Subjaz às falas de Ps o conceito de teoria como um construto cientificamente idealizado, formulado por lingüistas e pesquisadores de renome e, por isso mesmo, indispensável.

Essa fala de PA5, em S3, revela, ainda, a impossibilidade de se estabelecer a anterioridade da teoria ou da prática, uma vez que, embora PA5 desconhecesse a teoria, ela já fora formulada por Cevoni (1996). PA5 havia chegado à conclusão prevista pela teoria a partir de sua prática cotidiana. P2 revela não conhecer essa teoria e recusa-se a aceitar a informação trazida por PA5, certamente por considerar que não é cientificamente avalizada por meio de uma teoria legitimada.

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

PA5, revelando certamente ter consciência de que seu dizer não é cientificamente avalizado, não contra-argumenta.

A análise do discurso produzido durante as interações revelou que as atitudes e falas tanto de Ps como de PAs decorrem, por um lado, de relações imaginárias, por outro lado, da dogmatização da teoria. As relações imaginárias, segundo as quais os integrantes da interação revelam ocupar lugares socialmente determinados, são responsáveis pela reprodução dos lugares tradicionais de professor e de aluno. A transposição da mitificação das teorias, presente no meio acadêmico (Coracini, 1998) e, certamente derivada da tradição logocêntrica ocidental (Derrida, 1967), para as circunstâncias de formação continuada, por parte de Ps, e do seu efeito persuasivo em PAs são responsáveis pela dogmatização da teoria que permeia esses cursos. Podemos afirmar que são esses processos de relação imaginária e mitificação das teorias que determinam a homogeneidade desses cursos.

Entretanto, a fala de PA5, em S6, revela a impossibilidade de se estabelecer a anterioridade da teoria ou da prática, uma vez que a conclusão a que PA5 havia chegado, a partir de sua prática cotidiana, encontra respaldo em Cevoni (1976), embora ela não o soubesse. Essa ocorrência evidencia que PA5 abstraiu uma generalização (leia-se teoria) a partir de sua observação e prática cotidiana e não aplicou uma teoria previamente conhecida por ela, contrariando o senso comum de que o fazer pedagógico se pauta na aplicação de teorias.

PA5 subverte, enfim, a priorização da teoria, apontando para a possibilidade da desconstrução do logocentrismo da teoria.

CONTRADIÇÃO

Cruzando-se a análise do discurso produzido durante as interações com respostas a questionários e entrevistas, contradições se fazem insurgir. Antes que incoerências, essas não-correspondências revelam a determinação do sujeito, por um lado, pela ideologia, por outro, pelo inconsciente, fazendo com que ele não seja a origem de seu dizer, mas que, dada a heterogeneidade que lhe é constitutiva, seu enunciado é constituído de uma pluralidade de vozes (Authier-Revuz, 1990).

Assim, a análise das respostas de PAs a questionários revela a forma dogmatizada com que vêm a teoria pela explicitação de significativa parcela de que os cursos de formação continuada deveriam focar teorias novas. Em entrevistas orais, entretanto, esses mesmos PAs afirmam acreditar que o acesso a formas práticas de se ensinar lhes é mais importante do que o conhecimento de novas teorias. Essas contradições parecem revelar a inefabilidade do sujeito moderno que age sob a ilusão de controle sobre o que pensa e profere, uma vez que deixa resvalar sentidos não pretendidos parecendo comprovar a irrupção do desejo de ser visto como um indivíduo livre.

Essa afirmação da priorização da teoria associada à inquestionabilidade da mesma, ao agirem, durante as aulas, segundo relações imaginárias, reproduzindo o paradigma tradicional da relação professor-aluno, PAs corroboram a mitificação acadêmica da teoria e a transformam em dogmatização.

Revelando, entretanto, não ter domínio sobre o seu dizer, embora tenham solicitado, em questionário, o enfoque de teorias nos cursos de formação continuada, PAs revelaram, em entrevistas de caráter mais informal, o anseio por sugestões práticas. Observem-se, a seguir, algumas das ocorrências que embora, à primeira vista, sugiram contradição, revelam, na verdade a possibilidade da desconstrução do logocentrismo da teoria.

No segmento abaixo, PA1 revela, em entrevista à pesquisadora (Pe), sua aspiração por aspectos práticos, sob a argumentação da impossibilidade da transposição da teoria para a prática. Tal argumentação contradiz o seu comportamento de absoluta submissão à validade das teorias que se observou na análise das falas produzidas durante as interações das aulas dos cursos de formação continuada.

S4 **Pe:** O que você acha mais importante? A teoria ou a prática?

PA1: Olha/ precisa da explicação prática// porque se não a gente não sabe como aplicar isso nas aulas// por exemplo/ eu vi algumas coisas de comunicativo em cursos de atualização/ mas eu não tinha entendido direito como usar isso//

Se no segmento anterior PA1 ainda admite a relevância da teoria, apesar de afirmar a necessidade da colocação dessa teoria em prática, observe-se como, no segmento a seguir, chega a explicitar a absoluta

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

preferência da prática à teoria, mais especificamente ao livro teórico, no sentido de que anseia por sugestões de atividades imediatamente utilizáveis em sala de aula:

S5. PA1: Olha/ é muito difícil eu comprar livro teórico/ embora eu leve a bibliografia// não gosto de livro teórico/ não// primeiro que não tenho tempo pra ler/ outro que não me ajuda muito// eu queria coisa prática// assim/ que eu posso usar na minha aula//

As contradições que revelam a determinação ideológica e inconsciente do discurso e se evidenciaram nas atitudes e falas de PAs também estão presentes nas elocuições de Ps.

Embora Ps revelem priorizar o ensino de teorias de ensino e aprendizagem de língua materna e de segunda língua, sem que PAs tivessem solicitado, sugerem formas de ensino da gramática de forma dedutiva e normativa, nos modelos mais tradicionais possíveis

Observe-se como P3, embora revele, desde o primeiro momento, ter-se disposto a levar ao conhecimento de PAs a abordagem comunicativa, termina por levar a estratégia da leitura instrumental, além de sugerir o ensino da gramática da forma mais tradicional possível: pela formação da palavra. PA3 toma essa sugestão como mais relevante do que a própria estratégia de leitura, foco do curso de atualização, chegando mesmo a copiá-la.

S6. P3: Seria fazer uma leitura global do texto/ extrair a idéia central/ quer dizer/ pra que/ pra fazer resumo/ é/ detectar a organização lógica do texto/ como que ele é feito/ como que ele é dividido/ e produzir/ é/ resumos/ e esquemas//

PA3: Outline é esquema//

P3: É esquema// lustruous/ [lendo um texto sobre modelo de aula] aí você pode ensinar o sufixo formador de adjetivos/oso/ osa// lustruous/ lustroso, curious/ curioso/ famous

PA1: famous? Ah/ famoso//

P3: isso/ você **ensina o sufixo formador de adjetivos/ curious/ famous**

PA2: ahn/ isso eu não sabia/ perá [copiando] como é que é? Aqui é lustruous//

P3:lustroso/

ELZIRA YOKO UYENO

PA2: sufixo formador de adjetivos/

Como podemos observar, P3 conduz suas aulas convicta de que esteja apresentando a PAs novas teorias de ensino e aprendizagem de segunda língua, sem se dar conta de que, certamente, acrescenta à nova teoria formas de que ela própria tenha feito uso e do qual obteve resultados positivos, no sentido de que tenham observado que essas formas tenha revertido em aprendizagem de seus alunos.

As atitudes de P3 revelam que a sua própria formação enquanto professora está inserida em suas aulas, comprovando que dada a descentralização e a heterogeneidade que a constitui, é incapaz de controlar o seu dizer e seu fazer. Revela, também, agir similarmente a PAs que trazem para os cursos de formação continuada, além de outras práticas a que se tenha exposto, suas experiências enquanto professor.

Se considerarmos que a formação do professor se caracteriza por um processo complexo de recortes de experiências próprias e de outros que se aglutinam, somos levados à conclusão de que as mudanças que pretendem tanto Ps como PAs não dependem diretamente dos cursos de formação continuada a que se submetam, mas de uma multiplicidade de fatores dentre os quais a sua formação, os professores a quem tomam como modelo, e experiências que se acumulam durante os seus anos de docência.

Assim, analisando as atitudes de PAs é possível perceber que esses cursos constituem apenas um dos aspectos do processo de formação do professor, além de constituir sempre um aspecto provisório (Feyerebend, 1976, Costa, 1997).

CONCLUSÃO

Embora a dimensão funcional da instituição escolar seja ineliminável e se evidencie na interação entre Ps e PAs, é necessário que se reconheça que essa interação não se esgota na funcionalidade, mas se constitui, originariamente, como *dimensão simbólica*. As enunciações, dessa forma, revelaram não emanar dos indivíduos em si, mas de indivíduos enquanto representação. Em outras palavras, as atitudes e falas de Ps e PAs revelam os lugares de professor e de aluno que respectivamente ocupam no interior da instituição escolar.

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

As regularidades enunciativas, que transformam a sala de aula dos cursos de formação continuada em formação discursiva, revelam tratar-se de manifestação do *jogo imaginário* (cf. Coracini, 1995; Uyeno, 1995), tácito, socialmente adquirido de representações ou de imagens, cujas regras previamente estabelecidas são tacitamente aceitas pelos actantes, ao mesmo tempo em que delas dependem. Essas enunciações demonstraram não serem produzidas por um determinado sujeito, mas correlatas de uma certa posição sociológica na qual os enunciadores se revelam substituíveis.

As funções sócio-profissionais dos Ps e as dos PAs revelaram-se decorrentes de *relações imaginárias* (Pêcheux, 1969, 1975, Sercovich, 1977, Castoriadis, 1982) entre professor e aluno, isto é, derivam das imagens que P e PA fazem de si mesmos e do(s) outro(s), o que determina as respectivas ações e enunciações. É, portanto, através das relações imaginárias que os respectivos lugares, de professor e de aluno, se consolidam, revelando que as interações institucionais se fazem sócio-historicamente construídas. Assim, o funcionamento orgânico desses cursos são garantidos por essa dimensão imaginária que permeia a relação institucional escolar (cf. Uyeno, 1995).

A análise da materialidade lingüística do discurso produzido por Ps e PAs durante as aulas, tal como ela se apresenta, parece revelar uma dogmatização da teoria, produzida por um movimento convergente das ações de ambos. Ps, ao ocuparem seus lugares tradicionalmente determinados de professores, detentores do saber, agem de modo a sugerirem a transposição da mitificação da teoria, presente no meio acadêmico (cf. Coracini, 1998), para os cursos de formação continuada.

PAs, por sua vez, ao ocuparem seus lugares de alunos, enquanto aqueles que não sabem, recebem essas teorias como irrefutáveis, corroborando o processo dogmatizador. As atitudes de ambos mostram-se responsáveis pelo funcionamento orgânico dos cursos de formação continuada, bem como pela homogeneidade da interação.

Revelando, entretanto, que essa homogeneidade é apenas aparente, ainda que raramente, PAs deixam os lugares que ocupam e se fazem ouvir. Paralelamente, ainda que Ps tentem silenciá-los, PAs trazem à tona um saber advindo da prática, desconstruindo, ainda que momentaneamente, o logocentrismo da teoria.

O cruzamento entre a análise do discurso produzido durante as interações em aulas dos cursos de atualização, as respostas de PAs em questionários e as respostas em entrevistas informais revelou contradições que refletem, por um lado, o determinismo ideológico e inconsciente de que são sujeitos o seu discurso e a sua ação e, por outro lado, o logocentrismo de que é objeto a teoria.

Essas atitudes de PAs apontam para a resistência sob a forma de pequenas revoltas, evidenciando que os poderes funcionam sob redes relacionais, tanto daqueles que exercem poder como daqueles sobre quem o poder é exercido, de que fala Foucault (1985). Revelam, além disso, que os saberes pedagógicos de PAs não derivam apenas das teorias a que têm acesso em seu processo de formação e de formação continuada, mas de práticas advindas de sua prática cotidiana.

As conclusões, ainda que parciais, deste estudo apontam para a impossibilidade de se atribuir apenas aos cursos de formação continuada a responsabilidade e a capacidade de promover mudanças no modus operandi dos professores. Apontam, por outro lado, para a necessidade da desconstrução do logocentrismo teórico que permeia esses cursos, uma vez que constitui um poderoso entrave para a promoção da mudança na educação.

Este estudo leva-nos a concluir, também, que tudo deve ser questionado, não no sentido de que a crítica a qualquer sistema teórico deva constituir um exame para detectar suas imperfeições, nem para tornar o sistema melhor. Leva-nos a acreditar que devemos pautar-nos na crítica, segundo a perspectiva derrideana, que propõe dever-se considerar que tudo o que parece natural, óbvio ou universal tem sua história e as suas razões para ser como é. Em outras palavras, sugere-nos que, para compreendermos uma circunstância, um acontecimento, é necessário que saibamos que o seu ponto de partida não é um construto natural, mas culturalmente constituído e normalmente cego de si mesmo (cf. Derrida, 1972).

Como sugerem Usher, R. e Edwards, R. (1994:131), inspirados em Derrida (1978, 1987), o trabalho da complementação nunca é completo, ainda que o ensino se baseie na concepção de que assim o seja. Segundo os autores, essa concepção levou à marginalização de alguns níveis de educação como é o caso da *educação continuada que tem sido confinada a guetos de treinamento e atividade de passatempo* (Usher, R. e Edwards, R. :op.cit.: 131).

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

A educação não deve ter um fim (objetivo) nem pode ser ele mesmo um fim (término), uma vez que não há fim, porque tornar-se competente é um processo sem fim; nunca podemos vir a ser suficientemente competentes, dada a necessidade da suplementação e o eterno adiamento da completude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s), in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, vol.19, pag.25 a 42, Campinas: Unicamp 1990.
- ARANHA, M.L. DE A.& MARTINS, M.H.P. *Filosofando*, São Paulo: Moderna, 1987.
- BACHELARD, M. *A Formação do Espírito Científico*, São Paulo: Contraponto, Tradução Brasileira (1996), 1938.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Hucitec, São Paulo: Tradução Brasileira, 6ª edição (1992), 1977.
- CHALMERS, A.F. *O que é ciência afinal?*, São Paulo: Ed. Brasiliense, (Trad. bras.), 1976.
- COSTA, N.: *O conhecimento Científico*, São Paulo: Discurso Editorial, 1997.
- CAVALCANTI, M.C.: A Propósito de Lingüística Aplicada, in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 7, Campinas: Publicação da Unicamp, 1986.
- CORACINI, M.J.F.: *Um Fazer Persuasivo*, São Paulo: Pontes, 1991.
- _____. Análise do Discurso: Em busca de uma Metodologia, in *Revista Delta*, vol 7, no 1, 1991.
- _____. Teoria e Prática, in *Revista Delta*, vol 7, nº 1, 1998.
- Da COSTA, Newton, C.A. *O Conhecimento Científico*, Discurso Editorial, SP, 1997.
- DERRIDA, J.: *Gramatologia*, Editora Perspectiva, São Paulo: Tradução Brasileira (1973), 1967.
- _____. *A Farmácia de Platão*, Editora Perspectiva, São Paulo: Tradução Brasileira (1973), 1975.
- _____. *Positions*, São Paulo: Editora Perspectiva, 1975

ELZIRA YOKO UYENO

- DUCROT, O.& ASCOMBRE, J.C.: (1981), Provar e dizer, São Paulo: Editora Global Universitária, 1975.
- EHLICH, K. A Utilidade da Pragmática Funcional para a Lingüística Aplicada, in *Anais do IV congresso de Lingüística Aplicada*, (15-23), 1995.
- FOUCAULT, M. *O Nascimento da Clínica*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, Tradução Brasileira (1994), 1967.
- _____ *Arqueologia do Saber*, Rio de Janeiro: Editora Forense, Tradução Brasileira 4ª edição (1995), 1979.
- _____ *A Ordem do Discurso*, São Paulo: Edições Loyola, Tradução Brasileira (1996), 1967.
- _____ *História da Loucura*, São Paulo: Editora perspectiva, (Tradução Brasileira, 5ª edição 1997), 1972.
- GLEISER, M. O homem que colocou o Sol no centro do Universo, in *Folha de São Paulo*, 18.01. 98, 1998.
- GRANGER, G.-G. A Ciência e as Ciências, São Paulo: Editora da Unesp, (trad.bras.1994), 1993.
- HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux. In: *Por uma Análise Automática do Discurso*, Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- HULL, D. *Filosofia da Ciência Biológica*, São Paulo: Zahar Editores, edição brasileira, 1975, 1974.
- JAPIASSU, H. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*, Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.
- KHUN, T LANDRIÈRE, J. Filosofia e Práxis científica, Francisco Alves, Rio de Janeiro (Trad.bras.), 1978.
- MACHADO, R. Ciência e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Foucault, Rio de Janeiro Editora Graal, (2ª edição, 1988), 1982
- MATALLO, H.Jr. Problemática do conhecimento, in *Construindo o Saber*, Carvalho, M.C.M. (org.) São Paulo: Papirus, 1989.
- MATOS, F. G.de Quando a Prática precede a Teoria: a criação do PBE, In Almeida Filho, J.C.P. e Lombello, L.C. (Orgs.) *O ensino de Português para Estrangeiros*, Campinas: Pontes, 1989.
- ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento*, Campinas: Pontes, 1987.
- _____ *A análise do Discurso: Algumas observações*, in *Revista Delta*, Vol. 2, 1986.

DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA

- PECHÊUX, M. & FUCKS, C.: A propósito da Análise Automática do Discurso, in *Por uma Análise Automática do Discurso*, Campinas: Editora da Unicamp, 1975.
- PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas, Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.
- POPPER, K. R. *A lógica da Pesquisa Científica*, São Paulo: Cltrix/Edusp, 1972.
- RAMOS, J. A Linguística Aplicada e sua Busca de Autonomia, in *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: Publicação da Unicamp, nº 22 (33-39) jul-dez, 1993.
- RAJCKMAN, J. Foucault: a liberdade da Filosofia, Jorge Zahar Editor, RJ, (ed. Bras, 1987), 1985.
- USHER, R. & EDWARDS, R. Postmodernism and Education, Routledge, London and New York, 1994.
- UYENO, E.Y. *JOGOS IMAGINÁRIOS: uma análise discursiva dos cursos de atualização do professor de língua estrangeira*, Tese de mestrado, Unicamp, 1995.
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*, São Paulo: Paz e Terra (4ª edição), 1967.
- WIDDOWSON, H.G. *O Ensino de Inglês para a Comunicação*, Pontes, Campinas, 1991.

Parte II

DISCURSO, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna

Maria José R. Faria Coracini¹

UNICAMP – IEL/DLA

Este texto tem por objetivo tecer comentários em torno das principais acepções do termo heterogeneidade, relacionando-as às concepções de leitura defendidas contemporaneamente por lingüistas aplicados e pedagogos e subjacentes às aulas de leitura em língua materna do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual investigadas, nas cidades de Campinas e São Paulo².

Partindo do pressuposto de que a principal função da escola é ensinar a ler e de que o discurso de sala de aula é homogeneizante, formulamos a hipótese de que, por detrás dessa aparente homogeneidade persiste a heterogeneidade que, vez por outra, encontra na porosidade da língua sua válvula de escape.

CONCEPÇÕES DE HETEROGENEIDADE

O termo heterogeneidade, como o próprio nome sugere, significa diferente, disforme (hetero), por oposição a homogeneidade (homo = o mesmo), que significa unidade, uniformidade, igualdade. Com base nessa definição, o termo “heterogeneidade” tem sido usado, tanto nos estudos da Lingüística Aplicada e da Pedagogia quanto na própria sala de aula, como sinônimo de diversidade (Coracini, 1997) a ser idealmen-

¹ Doutora pela PUC-SP e docente do Departamento de Lingüística Aplicada (Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP).

² Trata-se do projeto integrado CNPq sob minha coordenação geral.

HETEROGENEIDADE E LEITURA

te eliminada em favor de uma suposta harmonia e igualdade de conhecimentos e direitos.

Assim, embora carregando o sentido positivo de diferença entre indivíduos – afinal, ninguém é realmente idêntico ao outro -, o termo “heterogeneidade” tem sido, com frequência, usado em seu sentido negativo como um complicador da tarefa do professor e do educador em geral que necessitam encontrar soluções para lidar com indivíduos de diferentes classes sociais, de diferentes áreas do conhecimento, de diferentes níveis de escolaridade, enfim, com diferentes interesses e motivações. Fica claro, então, que heterogeneidade vem sendo assumida enquanto conjunto de indivíduos, cada qual com características específicas que os distinguem uns dos outros e que complicam a tarefa de ensinar ou de educar, já que a escola organiza seu trabalho em torno de grupos, idealmente, homogêneos ou homogeneizados (cf. Coracini, 1995).

Assim, se o termo homogeneidade evoca uma superfície plana, sem asperezas nem imprevistos, o termo heterogeneidade assume, nos estudos da linguagem, outro sentido, a partir de Bakhtin e, posteriormente, de Benveniste. Bakhtin revela o caráter polifônico e dialógico da linguagem, através de duas afirmações interconectadas: a) toda palavra, sempre e necessariamente ideológica por ser social, é habitada por outras vozes; b) toda palavra se dirige a um outro com quem dialoga. Benveniste, por sua vez, apoiando-se no caráter dialógico da linguagem, postula a presença do outro (sujeito enunciatário) no dizer do sujeito enunciativo que, ao se enunciar enquanto “eu” constrói o “tu”, como seu complemento necessário, revelando, a partir da presença ou ausência dessas unidades lingüísticas em combinação com os tempos verbais (do presente ou do passado), o plano enunciativo do seu dizer. Denuncia-se, assim, a concepção objetificante, neutra e monofônica da linguagem característica da visão estruturalista que concebe a língua como instrumento de comunicação.

Ainda apoiado em Bakhtin, Ducrot (1981) postula a polifonia presente em língua, que se revela particularmente em determinadas unidades lingüísticas como certas conjunções dentre as quais ganharam realce as adversativas e as concessivas (mas, porém; embora etc.), certos advérbios (como a negação, já, ainda...). Se, em Benveniste, trata-se da presença do outro (interlocutor), construído pelo eu no cerne de todo

o dizer, neste lingüista, trata-se da presença do outro (pelo menos uma outra voz além da voz do locutor) na constituição semântica de certos vocábulos. Em ambos os casos, rompe-se com a unidade de um dizer monológico, coincidente consigo mesmo, postulado pelas vertentes estruturalistas anteriores, embora tanto em Ducrot quanto em Benveniste se pressuponha um certo controle das vozes presentes em todo o dizer.

Mas é com Authier-Revuz que, ainda com base em Bakhtin, de um lado, e na concepção de sujeito psicanalítico de inspiração lacanianana, de outro, emerge, nos estudos da linguagem, a teoria da heterogeneidade, não mais como diversidade entre indivíduos nem como vozes complementares no diálogo comunicativo, nem como vozes que habitam os signos lingüísticos, em qualquer um dos casos exteriores ao sujeito, mas como constitutiva deste e, conseqüentemente, de todo dizer (concepção positiva do termo, em oposição à primeira visão negativa, tratada rapidamente neste texto). Essa heterogeneidade que constitui o sujeito e se revela pela linguagem, ou melhor, pelo discurso (também constituído pelo atravessamento de outros discursos), se vê camuflada, na superfície do texto que se apresenta como uno, monológico, intencional e, sobretudo, portador de significados autorizados por um autor consciente que escolhe bem suas palavras para melhor controlar o sentido que deseja imprimir ao texto. Tal camuflagem parece se explicar pelo desejo de unicidade, de homogeneidade, de controle que caracteriza a cultura ocidental em particular.

Do caráter heterogêneo da linguagem e do discurso infere-se que não é possível concebê-los apenas ou prioritariamente como lugar de interação e comunicação, mas também ou sobretudo como lugar de não-comunicação e equívoco, sempre atrelado a um dado momento histórico-social responsável pelos diferentes sentidos produzidos. À memória discursiva, constituída pelo já-dito (afinal, sob nossas palavras ressoam palavras outras, de outros), que torna possível todo o dizer, liga-se a noção de interdiscurso, que Pêcheux (1988:43-57) define como sendo esse saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe e se faz sempre presente, produzindo efeitos. Desse modo é possível concluir que o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento.

HETEROGENEIDADE E LEITURA

CONCEPÇÕES DE LEITURA

A partir das contribuições da Lingüística da Enunciação, da Lingüística do Texto e de um certo tipo de Pragmática Lingüística e de Análise do Discurso, passou-se a considerar que ler adequadamente consiste em interagir com o texto ou com o autor via texto, partindo ora do conhecimento prévio do leitor, num movimento descendente, isto é, das inferências do leitor para o texto, ora da compreensão das unidades lingüísticas para as experiências prévias do leitor, num processamento ascendente. De qualquer maneira, privilegiando um processamento ou outro, ou ainda, alternando-os em diferentes locais do texto, cabe ao “bom” leitor perseguir as pistas deixadas pelo autor, para chegar às suas intenções e, assim, compreender adequadamente as idéias enunciadas.

Neste caso, então, ler consiste num diálogo (ou interação) entre texto e leitor ou autor e leitor em que o texto, portador de um núcleo de sentido fixo e imutável, em torno do qual são autorizadas algumas variantes de sentido, e o autor, que, deliberadamente, deixa pistas da situação de enunciação e, portanto, de suas intenções, constituem a autoridade que delimita, para o leitor, o percurso e os sentidos possíveis. Fica claro, acredito eu, que, a partir desta visão, denominada interacionista, o texto, unidade lingüística, completa, prevista ou construída por um autor/redator consciente, se constrói com base num diálogo entre dois sujeitos, que, embora com experiências de vida diferentes, compartilham conhecimentos, convenções que os aproximam ou os distanciam, determinando, assim, a qualidade da leitura.

Assim, passar do sentido único atrelado às palavras ou ao texto, como na visão estruturalista, para a possibilidade de algumas leituras, como propõe a concepção interacionista, traz pouca mudança no que se refere à relação de poder subjacente: sob a alegação de que o sentido está no texto, naturaliza-se a manutenção da autoridade de alguns sobre os demais, limitando ou impedindo o espaço para a multiplicidade, à semelhança do que ocorre com a árvore-raiz:

A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz. Até uma disciplina “avançada” como a Lingüística retém como imagem de base esta árvore-raiz, que a liga à reflexão clássica (...). Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a

duas, segundo um método espiritual. E do lado do objeto, segundo o método natural, pode-se, sem dúvida, passar diretamente do Uno a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias. Isto não melhora nada. As relações biunívocas entre círculos sucessivos apenas substituíram a lógica binária da dicotomia. A raiz pivotante não compreende a multiplicidade mais do que o conseguido pela raiz dicotômica” (Deleuze & Guattari, (1980/1995³: 13).

É preciso lembrar, ainda, que, na visão interacionista, a leitura passa a ser objeto de ensino-aprendizagem de um conjunto de estratégias capazes de assegurar o controle de um processo idealmente consciente, e, portanto, de uma leitura madura e competente. Mesmo assim, apesar de não romper com a forma de raciocínio ocidental, e apesar de sua grande difusão nos cursos de formação de professores e em inúmeros textos e obras de lingüistas aplicados, há mais de dez anos, poucas experiências desse tipo têm sido praticadas nas escolas públicas de ensino fundamental no estado de São Paulo, vis itadas por nossa equipe de pesquisadores, onde ainda predomina a visão estruturalista de leitura que nem sequer leva em conta o sujeito-leitor, já que trabalha com a concepção de língua enquanto sistema de signos, cujo significado já se encontra depositado, de forma imanente, na palavra. Desse modo, na prática, persiste a concepção de que um texto consistiria num agrupamento de palavras que, colocadas umas ao lado das outras, determinariam o sentido “correto” do texto. Deduz-se daí que o bom leitor corresponderia àquele que seria capaz de atribuir ao texto (ou nele “descobrir”) o sentido que já se encontra lá.

Entretanto, se considerarmos a língua como lugar do equívoco, no sentido de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 1988: 53), o discurso como lugar onde se encontram o mesmo e o diferente, o velho (já-dito) e o novo (produzido pela sempre outra situação de enunciação), regularidades e dispersão, poder e resis-

³ A primeira data corresponde ao original *Mille Plateaux* (Paris, Editions de Minuit); a segunda, à tradução brasileira. Nas demais referências, constará apenas a data da tradução, de onde foram extraídas as citações.

HETEROGENEIDADE E LEITURA

tências, no dizer de Foucault, e o sujeito como um estranho em sua própria casa, constituído no e pelo olhar do outro e, por isso mesmo, cindido, clivado, fragmentado, heterogêneo - embora permaneça na ilusão de que é origem de seu dizer e dos sentidos que produz - só é possível conceber a leitura como um processo de produção de sentidos, cujos limites são fornecidos, não pelo texto nem pelo autor, mas unicamente pelo momento histórico e social e pelas ideologias que atravessam a formação discursiva ou o discurso no qual se encontra inscrito o sujeito-leitor. Nesta visão, então, os sentidos proliferam como rizomas⁴ que estendem suas raízes para regiões não previstas, confundindo a todo aquele que desejar controlar, guiar, prever pela razão o processo de seu desenvolvimento e a sua terminalidade. No dizer de Deleuze & Guattari (1995: 22), o rizoma é “mapa e não decalque”:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (...) Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”.

A partir desta concepção discursiva de heterogeneidade, constitutiva de todo o sujeito e de todo dizer, é possível, pois, olhar a leitura com outros olhos: jamais duas leituras serão idênticas, haverá sempre e inevitavelmente produção do sentido delimitada pelo inconsciente heterogêneo do sujeito, suas crenças e experiências; mas jamais duas leituras, feitas em contextos semelhantes, serão completamente diferentes,

⁴ ⁴ Rizoma se distingue de raiz por constituir um sistema heterogêneo, imprevisível, haste subterrânea: “há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha” (Deleuze & Guattari, 1995:15) [...] A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo” (idem:16). Rizoma é “mapa e não decalque” [como a raiz, previsível e lógica] (idem:22). “A árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (idem:26).

pois toda produção de sentido sofre a ação da formação discursiva atravessada pela ideologia do seu momento histórico-social, que autoriza uns sentidos e exclui ou proíbe outros e da história de cada leitor. De maneira semelhante, é possível explicar, com base na identidade do sujeito sempre em mudança, jamais acabada, as diferentes leituras de um mesmo leitor que, em momentos diferentes, produz sentidos outros a partir do mesmo texto, aparentemente inalterado, fixo, imutável. Nesta visão, então, o controle dos sentidos só pode ser exercido pelo grupo social, pela formação discursiva (segundo Foucault) ou pela comunidade interpretativa (no dizer de Fish) que, num dado momento histórico-social e num determinado lugar, admite alguns sentidos e coíbe outros.

Assim, se, na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido independentemente do sujeito (sentido literal), na visão interacionista, ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações desde que estas não contradigam o texto, na visão discursiva, ler pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se. De forma complementar, se, na primeira visão, não há espaço para a heterogeneidade, nem mesmo para a diversidade, na segunda, heterogeneidade é assumida em seu sentido negativo como diversidade que é preciso harmonizar: diversidade de conhecimentos, de experiências, de leituras; na terceira visão, então, a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso e de todo sujeito, interna, portanto, à subjetividade que vez por outra rompe a barreira porosa e opacificante das palavras e se deixa representar, de modo imprevisível, pela linguagem.

A HETEROGENEIDADE NA AULA DE LEITURA

Detentora da concepção negativa de heterogeneidade, a escola, através do material didático e dos professores, busca meios para desenvolver no aluno estratégias capazes, senão de homogeneizar, ao menos

HETEROGENEIDADE E LEITURA

de reduzir os problemas advindos da diversidade (diferentes classes sociais, diferentes pontos de vista, diversas faixas etárias etc.). No que diz respeito à aula de leitura, é comum, no primeiro e segundo graus, colocar todos os alunos frente a textos escolhidos previamente pelo professor, ou, mais genericamente, pelo autor do livro didático, segundo objetivos pedagógicos, normalmente com base em critérios gramaticais ou conteudísticos (Coracini 1995; 1999). O texto (geralmente literário nos livros didáticos, embora outros tipos já se façam presentes em alguns deles – texto jornalístico, publicidade, sondagem...) constitui, neste caso, mero pretexto para ensinar um item gramatical. Raramente, no corpus do projeto CNPq sob minha coordenação, encontram-se aulas em que a leitura do texto tem como objetivo primeiro a produção de sentido pelo aluno.

A partir da 5ª série, já se pressupõe que o aluno sabe ler (no sentido de decodificar) – afinal, já está alfabetizado – e, então, a aula de leitura se limita a um exercício de pronúncia feito em voz alta primeiro pelo professor, que, com sua entonação, busca reduzir a possibilidade de sentidos, depois, pelos alunos - freqüentemente, um parágrafo cada um, fragmentando, assim, o texto (cf. S.3, mais adiante). Depois desse exercício de pronúncia, constituem atividade freqüente as perguntas que, no livro didático, se chamam perguntas de compreensão ou entendimento: trata-se, em geral, de questões pontuais que não exigem do aluno nenhum tipo de reflexão, já que solicitam apenas a mera localização das respostas no texto e/ou a cópia de vocábulos ou frases, o que impede ou dificulta a emergência de respostas diferentes – afinal P se atém ao sentido que acredita vinculado às palavras do texto, de modo estável, fixo e imanente.

Quando o livro traz perguntas de interpretação, que exigem respostas mais pessoais, não raro o professor as deixa de lado por considerar a dificuldade que os alunos têm de responder e a conseqüente dificuldade de avaliá-las objetivamente, além do tempo que é preciso despende, quando há todo um programa a ser cumprido (de acordo com um dos professores, referindo-se, no caso em questão, aos pontos de gramática). Aliás, vejamos uma fala de professor que tenta explicar o que vem a ser interpretar, por oposição a compreender:

S1 - P: estes exercícios que nós fazemos depois de ler um texto / é interpretação de texto // agora / se o autor faz a pergunta sobre aquele texto você não sabe explicar com as suas palavras? / isso é interpretar // agora / às vezes o autor escreve de tal maneira / tá? / que a resposta não está clara / está implícita // por exemplo a ironia // então o autor pode dizer uma coisa / mas pode ser com ironia que ele queria dizer o contrário // isso vocês podem perceber se lerem muito // (...) para você interpretar você tem que ir além do texto / às vezes ele está fazendo uma ironia / tá? / fala de ... fala por exemplo que a moça é bonita / mas implicitamente está dizendo que não é ... bonita na verdade / talvez seja interiormente / pelo texto / como o autor trabalha o texto é que é importante // agora / isto a gente consegue perceber / ser sensível a isso / se ler bastante né? / por isso a gente dá bastante leitura // então gente / tudo que a gente dá / a gente manda ler o livro difícil / manda ler diversos livros / para chegar no ponto / gente / não pode pensar “aquela coisa chatinha que a professora está obrigando a fazer” // como eu ainda tenho que dar colocação pronominal / um monte de coisa que vão cair nos vestibulinhos vamos rapidinho nessa matéria que eu não quero demorar muito ... nessa parte //

Observe-se que, provavelmente apoiado no livro didático, o professor distingue compreender, entender o texto de interpretar (os exercícios que fazemos depois de ler o texto; explicar, responder as perguntas com as próprias palavras; para você interpretar você tem que ir além do texto), como se fossem dois processos ou duas etapas de um mesmo processo. A bem da verdade, tal dicotomia pressupõe uma concepção de linguagem transparente, de modo que, acredita-se, é possível, primeiro, compreender “literalmente” cada palavra do texto para, depois, e só depois, responder com as próprias palavras, explicar, ir além do texto, o que possivelmente significa relacionar o que se acabou de ler com as próprias experiências (interpretação), como se fosse uma tarefa consciente e controlada.

Acreditando que é possível desenvolver no aluno (e em todos genericamente) a capacidade de controlar o processo de aprendizagem, controlar o processo de leitura como se fosse único, a escola, representada pelo professor, e apoiada por especialistas (lingüistas aplicados e pedagogos) faz tabula rasa inclusive da diversidade de interesses, advindos de inúmeras causas, uma vez que a escola parece ter por função homogeneizar os conhecimentos dos alunos através de um programa

HETEROGENEIDADE E LEITURA

comum a ser ensinado e, portanto, aprendido por todos, indiscriminadamente, em nome de uma pretensa neutralidade e isenção. Talvez essa seja a razão da dificuldade que pedagogos e lingüistas aplicados encontram de verem praticadas suas propostas de um ensino mais individualizado, centrado nas necessidades e interesses de cada membro do grupo. Sem entrar no mérito da questão, sabemos que, de acordo com a abordagem comunicativa, o professor deve ensinar um conjunto de estratégias para possibilitar ao aluno que ele se torne um “bom” leitor. Mais uma vez, em nome de uma pedagogia centrada no aluno que deveria, portanto, dar conta da diversidade dos interesses e necessidades, propõe-se uma forma de homogeneização a partir de um leitor-modelo.

Observe-se, a título de exemplo, como o segmento apresentado anteriormente (fala de um professor numa aula de língua portuguesa), aparenta um todo coerente e coeso: o professor defende a idéia de que interpretar é ir além do texto, explicar o texto, compreender a ironia, por exemplo, o que só é possível fazer depois da leitura do mesmo; mas, para isso, é preciso ler bastante; assim, o professor justifica o trabalho com diferentes tipos de textos em aula. No final do segmento, o professor traz a voz do aluno para melhor justificar seu ponto de vista. Note-se que a representação explícita do dizer do outro (no caso, do aluno) confere homogeneidade ao dizer: lá onde o locutor não faz, deliberadamente, referência a outro é sua própria voz que se faz ouvir, ou seja, as palavras parecem ter uma origem e um objetivo definidos.

Entretanto, apesar das aparências, como por um efeito de denegação, essa referência proposital ao outro, que Authier-Revuz chama de heterogeneidade representada, indica ou sugere uma sutura, costura que encobre a heterogeneidade que constitui a trama do tecido discursivo, onde se entrecruzam inúmeras vozes (ou fios), algumas das quais é possível rastrear na materialidade lingüística; dentre elas, ressaltem-se em S1: a voz do livro didático com relação à definição de interpretação (Responda com as próprias palavras); a voz do professor experiente e preocupado em justificar as atividades pedagógicas (isso a gente consegue perceber se ler bastante / né? / por isso a gente dá bastante leitura...); a voz do aluno (aquela coisa chatinha que a professora está obrigando a fazer); a voz da autoridade (vamos correndo nessa matéria que eu não quero demorar muito... nessa parte). Além disso, o uso dos pro-

nomes constituem também marca de heterogeneidade: nós (eu + vocês); você (aluno); a gente (nós, professores); eu (o professor em questão).

Assim, embora a linguagem funcione como uma tampa que encobriria e abafaria a heterogeneidade indesejável, constitutiva da subjetividade, esta encontra vazão sobretudo lá onde, conscientemente, se deseja impedir com maior força a sua emergência, apontando sempre para uma pluralidade de sentidos, graças à historicidade da língua que a torna porosa e opaca (Authier-Revuz, 1998). Assim, enunciados do tipo “real, no sentido de verdadeiro”, ou “estamos usando poder no sentido que Foucault atribui ao termo”, à medida em que pretendem controlar o sentido para garantir que não haja ambigüidade ou reduzir as possibilidades de polissemia que perturbam a comunicação, revelam a impossibilidade do sentido único das palavras; da mesma maneira, a necessidade de definir um termo, como por exemplo “interpretação” (cf. S1), indica que esse termo carrega em seu bojo vários sentidos, várias acepções, ou seja, que o mesmo termo é usado em diferentes situações com sentidos diferentes: há quem considere que interpretar e compreender se referem ao mesmo processo de produção de sentido e não podem ser consideradas fases desse processo. Essa tendência, então, a controlar o sentido, a tornar o dizer transparente denuncia o equívoco da língua que o sujeito desejaria banir, apagar: se assim não fosse qual a razão para tantos retornos sobre o próprio dizer⁵, tanta preocupação com a clareza, com a concisão e a precisão?

Ora, como vimos, a escola tem funcionado como castradora da identificação do aluno com o texto, dificultando, quando não impedindo, o envolvimento e, portanto, a inscrição do sujeito na produção de sentidos, em nome da objetividade, da imparcialidade e da verdade. Sabe-se que não é possível afirmar, sem incorrer em erro, que não há heterogeneidade no discurso de sala de aula ou na leitura do aluno, entendendo por esse termo a presença de outras vozes, uma vez que todo e qualquer dizer é sempre e inevitavelmente atravessado por outro(s); entretanto, limitam-se as vozes constitutivas do dizer do aluno àquelas que constituem a leitura do professor que, por sua vez, se apóia no livro didático caracterizado pela busca da homofonia e da monofonia.

⁵ A esses retornos sobre o próprio dizer Authier-Revuz (1998) dá o nome de “voltas enunciativas”.

HETEROGENEIDADE E LEITURA

nia. Assim, o aluno é silenciado pelo professor que, por sua vez, é silenciado pelo sistema escolar, pela instituição, e pelo livro didático...

Tomemos um exemplo:

S2 – *Samba de Orly* (Chico Buarque)

Vai meu irmão

Pega esse avião

Você tem razão

De correr assim desse frio

Mas beije meu Rio de Janeiro

Antes que um aventureiro lance mão... etc.

Referindo-se a esta canção de Chico Buarque, em um encontro promovido por nossa equipe de pesquisadores, uma professora lembrou da necessidade de explicar o contexto de produção da canção para que o aluno, não tendo vivido na época da ditadura militar, em que o compositor permaneceu em exílio na França, pudesse entender “corretamente” a mensagem que Chico Buarque teria desejado transmitir. De fato, se seguirmos a visão interacionista, tão cara à academia, o desconhecimento do contexto poderia levar a uma interpretação não autorizada pelo texto e, portanto, a uma interpretação que não corresponderia à verdade ou às intenções do autor. Mas, se nos orientarmos pela visão discursiva, diríamos que o aluno produz sempre sentidos a partir de sua história de leitura, de sua maneira de ser e ver o mundo e os objetos, ainda que este sentido não corresponda ao desejado (ou autorizado) pelo professor ou pela academia; diríamos ainda que esse sentido não é, por isso, menos correto do que outro qualquer. Dessa maneira, o aluno seria capaz de perceber que se trata de alguém que, estando fora do país e com saudades do Rio de Janeiro, solicita a um amigo que está retornando que transmita a todos a sua saudade; outros perceberiam o atravessamento de um intertexto que retomaria a voz de D. Pedro I no momento da proclamação da Independência (“antes que um aventureiro lance mão...”). Entretanto, a formação discursiva da academia (que ecoa na escola, particularmente, no ensino fundamental e médio como a voz do saber reconhecido) estabeleceria como conhecimento necessário para a construção do sentido, as condições de produção do texto, dentre

as quais estaria o contexto situacional. Trata-se, assim, de leituras diferentes, mas não excludentes. Por que, então, a tendência da escola a tudo homogeneizar? Com certeza pelo desejo cultural de poder e de controle que se manifesta na garantia de um centro e de uma verdade, ainda que esse centro e de que essa verdade assumam, em certas circunstâncias, algumas formas pivotantes.

Delimitar os sentidos e impedir que o aluno se envolva naquilo que lê, coloque suas mãos, isto é, interfira, como única forma de produzir sentido (Derrida, 1972:7), constitui uma estratégia de controle muito bem administrada pela escola e, portanto, pelos professores em geral que parecem querer, o tempo todo, ouvir sua própria voz, espécie de narcisismo constitutivo, mas castrador. Vejamos mais um exemplo extraído de nosso corpus:

S3 – Contextualização: Trata-se da leitura do texto de Cecília Meireles “Um cão apenas”, em uma 8ª série de uma escola pública de Campinas (SP):

[Num primeiro momento, a professora diz a seus alunos:]⁶

P: Bom / então vamos lá / unidade três // outro dia vocês já leram esse texto / lembram-se / eu saí e pedi que vocês dessem uma lida / a leitura silenciosa vocês já fizeram / vamos ler agora em voz alta // unit três / unidade três // um texto comovente que revela a sensibilidade da escritora Cecília Meireles // Quem já ouviu falar de Cecília Meireles? [...]

[Depois de ler o texto em voz alta, a professora prossegue:]

P: [...] então agora a gente vai ler de novo / só que vocês vão ler junto comigo / vamos lá // Um cão apenas // leiam //

A: junto?

P: junto //

Axxx: [inc.]

P: Não / repitam // um cão apenas

Axxx: Um cão apenas

P: A gente vai lendo junto / eu leio e vocês repetem // subidos / de ânimo leve

Axxx: Subidos / de ânimo leve [e assim até o final do texto]

⁶ Legenda: S = segmento; P = professor(a); A = aluno(a); Axxx: Grupo de alunos falando em coro; / = pausa breve; // = pausa prolongada; ... = hesitação; inc. = incompreensível; [] = comentários do(a) transcritor(a) ou da autora.

HETEROGENEIDADE E LEITURA

P: Agora vocês vão ler cada um um pedacinho para eu ouvir // lá ó / primeira fileira //

[E os alunos vão lendo cada qual um trecho por ordem de fila até terminar o texto. Depois, a aula continua com as perguntas do professor:]

P: Isso // explica pra mim mais ou menos o que você entendeu desse trecho que você leu? / com as suas palavras / bem assim / simples

A: *[inc.]*

P: relê o trechinho e insiste: o que você entendeu dessa... disse tudo? // Alguma palavra sua / só alguma coisa / o que você entendeu? // Cê não entendeu? / nada nada? // que que é patamar / você sabe? / então grifa aí a...palavra patamar // grifa / salpicos... sabe o que é salpicos? / olha para mim quando eu estou falando com você / pára de balançar a cabeça que nós dois estamos conversando // sabe o que é salpicos? Grifa também // *[silêncio]* Granito // sabe o que que é granito? // que que é granito? É um tipo de pedra // então agora eu vou te fazer uma pergunta // o que é que essa pessoa / no caso Cecília Meireles / só nesse pedacinho que você leu / ela estava fazendo uma coisa / o que que ela estava fazendo?

A: *[inc.]*

P: Ela estava subindo os degraus // isso // de uma...

A: *[inc.]*

P: de uma... es...cada // feita de...

A: Granito

P: Granito / isso // o que que tinha ao redor dessa escada que ela estava subindo? / está escrito nesse pedacinho que você leu // tem alguma coisa / o que que tinha?

[E as perguntas prosseguiram na linearidade do texto, fragmentado pela leitura de trechos e por perguntas localizadas]

Como é possível perceber pela metodologia utilizada (leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos, de forma fragmentada, perguntas localizadas que, na verdade, pretendem avaliar a compreensão de palavras (*patamar, granito...*) que o professor manda sublinhar, certamente como preparação para uma busca no dicionário...), as concepções de leitura que permeiam a aula em questão giram em torno do texto: por vezes, tem-se a impressão de que é concedido ao aluno o direito de construir sentido, interagir com o texto (*explica pra mim mais ou menos o que você entendeu desse trecho que você leu? / com as suas palavras*

/ bem assim / simples), mas, na maior parte do tempo, o texto é senhor absoluto do sentido que nele se encontra gravado, na crença da transparência da linguagem. Mesmo que tenha sido recomendado ao aluno que fizesse em casa a leitura silenciosa do texto, não é absolutamente o sentido produzido por cada um que interessa ao professor, mas a pronúncia, de um lado, e a compreensão “literal” do texto, de outro, além de uma intenção subjacente de transmitir um comportamento, bastante difundido na escola, mas também bastante questionável, a ser internalizado pelo aluno (“quando você não sabe o significado de uma palavra, grife-a para depois verificar no dicionário”): ainda que permita aos alunos dizer com suas palavras o que compreendeu, o professor parece conservar a crença na transparência da linguagem, única explicação plausível para o tipo de perguntas formuladas que não exigem do aluno nenhum envolvimento nem reflexão.

Ora, outras experiências apontam para concepção de leitura como produção de sentidos: trata-se de uma atividade que já propus em vários encontros com professores visando à reflexão sobre leitura. Depois de ler em voz alta um pequeno texto (“Entrando no restaurante, ela percebeu que o ar condicionado não estava funcionando. Sentou-se a uma mesa com toalha xadrez. O que escolher? Trouxeram o cardápio. Ela se decidiu quase sem olhar. Quando chegou o seu prato, apenas beliscou”⁷), são feitas algumas perguntas que os professores-alunos devem responder por escrito, sozinhos, antes de cada um expor e ouvir a história produzida a seu colega vizinho a fim de notar diferenças e semelhanças. As perguntas são do tipo: “Anoto o que entendeu do texto e responda: Quem é ela? Idade? Aparência? Roupas? Que tipo de restaurante era? Faixa de preços? Como estava o tempo naquele dia? A hora? O ambiente? Como você explica a atitude da pessoa? Por que foi ao restaurante?”

Essa atividade permite que se perceba como cada qual compreende o que foi lido de maneiras diferentes: para uns, trata-se de uma cliente habitual do restaurante, moça de aproximadamente 30 anos, que, preocupada com alguma coisa, não sente apetite e por isso apenas belisca; para outros, trata-se de uma moça que decidiu entrar no restauran-

⁷ Este texto foi usado pela primeira vez, em 1985, com objetivos diferentes, no “Curso sobre Educação de superdotados e talentosos”, organizado pela CENP / SE, a cargo de um grupo do CEPRIL (PUCSP) de que eu fiz parte.

HETEROGENEIDADE E LEITURA

te por causa do calor, mas não encontrando o ar condicionado em funcionamento, sente-se mal e perde a vontade de comer. Para alguns, a toalha xadrez evoca um restaurante popular, para outros, um restaurante chinês de nível médio. Para quase todos, no entanto, o fato narrado ocorre no horário do almoço com uma moça que deve ter por volta de 30 anos, idade em que a mulher brasileira tem mais dinheiro e autonomia para freqüentar restaurantes desacompanhada, e, para todos, a história se passa num restaurante, senão ocidental ao menos ocidentalizado, o que implica uma série de gestos e atitudes (entrar no restaurante, sentar-se à mesa, escolher o prato no cardápio; ver seu pedido anotado pelo garçon; antes de sair, pagar a conta) que não devem ser explicitados sob pena de uma inútil e cansativa redundância. Os dados comuns adviriam do fato de que se trata de leitores que partilham o momento histórico-social que lhes permite experiências comuns, bem como certos “pré-conceitos” sociais e culturais. Os dados diferentes se explicam pela heterogeneidade constitutiva do sujeito, atravessado por diferentes vozes que o tornam singular⁸.

Permitir que o aluno se diga na produção de sentidos através da leitura implica em soltar as rédeas, em não impor a sua verdade como a única possível ou correta e isso, evidentemente, exige uma mudança de postura da escola e do professor. Implica em aceitar a disseminação de sentidos que tornam a escritura uma trama de fios que se tecem como remédio e veneno. Derrida (1972) relembra a história narrada por Platão: certa vez, Sócrates, em suas reflexões peripatéticas, contou que um rei muito poderoso foi presenteado por um de seus súditos com um livro que continha todas as suas falas, todos os seus pensamentos até aquele momento. Sentiu-se o rei lisonjeado, mas, ao mesmo tempo, temeroso, porque, contava Sócrates, se deu conta de que aquilo que parecia remédio para a sua morte inevitável, já que garantia a perpetuação de suas palavras, constituía também veneno: a partir daquele instante, ou melhor, a partir da sua morte, suas palavras não mais lhe pertencem.

⁸ Entendemos singularidade não como sinônimo de individualidade e unidade, mas, à maneira de Derrida (1996:127), como agrupamento de processos identificatórios, como promessa da língua do outro, constitutivamente heterogênea na sua aparente homogeneidade e promessa de unidade, língua que não lhe pertence e que é, ao mesmo tempo, a “sua” língua.

ceriam, não havia como garantir, com a sua presença⁹, o controle do sentido e, por muito tempo, o rei recusou o presente. Parece-me que a escola acaba exercendo papel semelhante ao do rei: o professor ou o livro didático, autorizado pela instituição que reconhece sua competência, seu saber, é o responsável pelo controle dos sentidos, pela determinação da(s) leitura(s) correta(s); assim, a escola, investida do dever de assegurar a homogeneidade, impede ou, pelo menos dificulta, a disseminação de sentidos.

A esta altura, talvez o leitor esteja perguntando: então, quer dizer que qualquer leitura é possível? Eu responderia, um pouco ao modo do pensamento do rei: sim e não. Sim, na medida em que um texto, prenhe de sentidos, rede em que se cruzam o passado e o presente, já que se constitui de palavras “porosas” (por onde vaza, transpira o inconsciente, a heterogeneidade e, portanto, o conflito constitutivo não apenas do sujeito-autor, mas também do sujeito-leitor), está aberto à disseminação de sentidos, efeitos de sentidos múltiplos e incontáveis. Não, já que o sujeito, caracterizado pela incompletude e, ao mesmo tempo, pelo desejo de unicidade, se constitui no outro e pelo outro, buscando no exterior o suplemento da falta fundante, eternamente adiado, outro com quem se relaciona (exterioridade constitutiva que se inscreve num dado momento histórico-social), ocupando lugares e posições em determinadas formações discursivas que, responsáveis pela construção do imaginário, acabam funcionando como castradoras, cerceadoras da produção ilimitada de sentidos, na medida em que exercem o que Foucault denomina “poder disciplinar”, caracterizado pelo desejo constitutivo de poder, de controle e de verdade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

É, então, nesse jogo de tensões entre ego e superego, entre sujeito do desejo e sujeito do discurso que se dá toda e qualquer leitura. Compreender isso nos leva, enquanto professores e pesquisadores, a questi-

⁹ Sabe-se que, na Antigüidade greco-latina, acreditava-se na primazia da oralidade, já que esta se dava *in praesentia*, isto é na presença dos interlocutores, garantia da boa compreensão, pois era possível desfazer mal-entendidos e, portanto, garantir a verdade. Postulava-se a secundaridade da escrita, representação da fala, que se dá *in absentia*.

HETEROGENEIDADE E LEITURA

onar noções arraigadas, naturalizadas pelas teorias que fomos assimilando, de modo a constituírem nosso modo de ser, pensar e proceder, tais como sujeito e objeto, língua e linguagem, ensino e aprendizagem, ler e escrever, noções essas que repartem desigualmente as tarefas, incluindo uns e excluindo outros, concedendo a uns autoridade e poder e a outros, o dever da obediência e da assimilação.

Cabe acrescentar, ainda, que decorre do que foi dito a impossibilidade de se distinguir compreensão / interpretação na visão discursiva, dada a impossibilidade de o sujeito se ausentar ou se apagar no ato de ler.

Não quero com isso dizer que não seja necessário conhecer as regras do jogo. Pelo contrário: para que eu me inscreva num jogo discursivo, preciso conhecer as regras, ainda que intuitivamente, inclusive para, um dia, poder produzir “jogadas inesperadas” (nem sempre conscientes e previstas). É importante considerar também que todo jogo se caracteriza ao mesmo tempo pela previsibilidade que decorre das regras, convenções e pela imprevisibilidade que decorre do caráter heterogêneo da linguagem e do sujeito perpassado pelo inconsciente: assim como é imprevisível o resultado de qualquer jogo, também o são os efeitos de sentido resultantes de uma prática discursiva como a leitura. Essa imprevisibilidade assume, no dizer de Deleuze & Guattari (1995) a forma alinear de um rizoma caracterizado por um movimento contínuo e incontrolável de desterritorialização (ruptura) e reterritorialização, “processo que não pára de se alongar, de romper-se e de retomar” (idem: 32). “Riacho sem início nem fim, que rói as suas duas margens e adquire velocidade no meio” (idem:37), assim é a formação rizomática, assim é o discurso e o sujeito; assim é a disseminação de sentidos.

Para isso, no entanto, urge que a escola abandone o seu projeto de homogeneização como ideal de harmonia e possibilite a professores e alunos momentos de estranhamento que os levem ao questionamento das maneiras naturalizadas de se verem e de verem o(s) outro(s)... E para isso a leitura parece ser o melhor caminho. Não leitura enquanto decodificação nem enquanto processo cognitivo de interação, mas enquanto interpretação, que pressupõe a presença dinâmica do sujeito heterogêneo – constituído pelo olhar do outro - que se diz ao dizer, que se identifica ao ler, que se mostra ao se esconder. Sujeito-leitor – aluno e/ou professor – que se vê na contingência de romper com “o fantasma

da ciência régia” que vem a todo momento negar o equívoco e a instabilidade dos sentidos, “dando a ilusão de que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me entendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece” (Pêcheux, 1988: 55).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas – as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 19, 1984.
- BAKHTIN, M. *Marxisme et Philosophie du Langage*. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de Lingüistique Générale*. Paris: Gallimard. (Trd. Bras. Problemas de Lingüística Geral. Campinas: Pontes, 1988), 1966.
- CORACINI, M.J.R.F. *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático (LM e LE)*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- _____. A Escamoteação da Heterogeneidade nos discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *Revista Letras*, 14, pp. 39-64. UFSM, 1997.
- _____. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura (LM e LE)*. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- DELEUZE, G. & GUATTARRI, F. *Mil Platôs*, vol. I. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, 1980.
- DERRIDA, J. *Le Monolingüisme de l'Autre*. Paris: Editions Galillée, 1996.
- _____. *A Farmácia de Platão*. Trad. Bras. São Paulo: Iluminuras, 1991, 1972.
- DUCROT, O. *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit. (Trad. Bras.: O Dizer e o Dito. Campinas: Pontes, 1989), 1984.
- PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Bras. E. P. Orlandi. Campinas: Editora Pontes. 1990, 1988.

O texto jornalístico no discurso pedagógico: o que diz o aluno

Regina Maria Varini Mutti¹

SITUANDO O PERCURSO

Neste trabalho, reporto-me ao estudo que venho realizando sobre a produção de sentidos pelos alunos na escola, sob o referencial da análise de discurso da escola francesa. A partir de Michel Pêcheux, complementado por outros autores, investigo o modo como os alunos se referem ao ensino e à aprendizagem que vivenciam na escola, enquanto se constituem, no discurso pedagógico, como sujeitos. Destacando efeitos de sentidos por eles produzidos, busco compreender o funcionamento discursivo, para com isso nortear ações curriculares, na escola, que propiciem abertura a novos sentidos educativos.

O interesse em pesquisar o dizer do aluno remonta à pesquisa que realizei (Mutti, 1993) em três escolas públicas desta capital; nessa experiência curricular, sob a forma de projeto de leitura e análise de textos diversos em sala de aula, ocupei-me em analisar o modo como o aluno foi-se identificando a sentidos discursivos vinculados a posições de sujeito diversas, à medida que visualizou o texto na perspectiva discursiva, por meio de leitura e análise. Trazendo à tona problemas do contexto histórico-social, textos de gêneros variados foram lidos e analisados pelos alunos, a maioria extraídos de jornais. O objetivo desse trabalho foi propiciar que os alunos se posicionassem, tendo em vista a construção da cidadania, no ensino da disciplina de português e literatura no ensino médio.

Na reflexão sobre o discurso pedagógico (Ib.,id), almejei dar novo sentido à velha prática escolar de estudo de textos no currículo. Levei em consideração a hipótese de que o contato dos alunos com os discursos, evidenciados nos textos de gêneros diversos, e aqui se situa a

¹ Doutora em Letras PUCRS e Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

reportagem de jornal, deveria alçar o estatuto de um verdadeiro conteúdo curricular, de modo que os sentidos discursivos emergentes fossem discutidos quanto ao seu modo de produção pelos sujeitos e efeitos de sentidos diversos. Essa posição pedagógica, creio, contribuiria para que se desnaturalizassem certos sentidos que ecoam na vida social como verdades absolutas - e que estão representados no jornal - atuando a favor da compreensão de que a realidade é moldada por discursos.²

Levo em conta, ainda, neste momento, outro trabalho no qual enfoquei o dizer do sujeito-aluno (Mutti, 2000), sob a perspectiva da heterogeneidade. Nesse estudo, num corpus de entrevistas, realizadas com alunos que freqüentavam três níveis diferentes de sua escolarização, cujo tema foi o ensino vivenciado na escola, constatei falas fragmentadas, muitas vezes desconexas, como que costuradas pela palavra *assim*, empregada repetidas vezes, causando estranhamento. A análise conduziu à interpretação da emergência inusitada desse *assim...assim* como representativa do modo de filiação dos sujeitos à formação discursiva pedagógica, de cujas práticas vêm participando na escola.

Um dos sentidos evidenciados na análise correspondeu à formação de uma memória discursiva fragmentada, nebulosa, indicadora de embaraço do sujeito em mencionar o referente visado nas palavras de sua língua. “Falta do que dizer, dizer da falta”, na expressão de J. Authier (1990). Constatou-se que a “opacificação reflexiva”, processo designado pela referida autora, por meio do qual o sujeito suspende sua necessária ilusão de transparência da linguagem, para debruçar-se sobre sua própria enunciação, ocorreria frente à necessidade de encontrar os referentes de um discurso alheio, cujos enunciados não conseguiu representar, não interpretou. Em decorrência da memória do dizer deficitariamente constituída, passa a desenvolver uma espécie de reflexão entrecortada sobre seu próprio modo de enunciação, preenchendo lacunas no fio de seu discurso através da palavra *assim*.

² Algumas das análises produzidas em função dessa pesquisa deram suporte a várias publicações, de minha autoria, dentre as quais aponto: *Posições de sujeito a partir da leitura e análise do texto na escola* (1997), na qual é enfocado um ensaio de jornal; *Les positions du sujet a la lecture et l'analyse des textes par des adolescents* (1998), sobre uma crônica e uma charge jornalísticas e *O que seria dos homens se não fossem as mulheres? Um estudo sobre a produção de sentidos* (1999), no qual se analisa o que dizem os jovens a partir da leitura de uma propaganda de jornal.

O interesse em pesquisar o discurso do aluno insiste nesta pesquisa, na qual a análise se volta para os sentidos que produzem a partir da leitura de reportagens jornalísticas e de seus comentários. Busco evidenciar a multiplicidade de sentidos que surgem nessa atividade enunciativa dos sujeitos, tendo em vista captar, nas suas formulações, evidências de que o acontecimento irrompe na estrutura, dinamizando-se as redes de sentidos, enquanto se processa um movimento de desestabilização e de nova estabilização dos sentidos.

SITUANDO BREVEMENTE ALGUNS PRESSUPOSTOS

Dentre as constatações que o estudo já referido sobre o dizer do aluno permitiu (Mutti, 2000), destaca-se uma certa dificuldade da escola, diante de sua responsabilidade principal de promover a filiação do aluno aos vários campos do conhecimento, representados nas disciplinas curriculares que se propõe a ensinar. Como o discurso pedagógico se constitui sempre na interface com outros campos discursivos, a presença de elementos pré-construídos interdiscursivos se interpõe, interferindo na interpretação do sujeito. A pesquisa realizada por Silveira (2000), sobre as ressonâncias do sentido de dificuldade em Matemática, aponta nessa direção.

Constata-se que para que se efetive uma filiação do aluno aos diversos campos de conhecimento representados pelas disciplinas curriculares, como objetiva a escola, é preciso que o aluno incorpore a linguagem que constitui esses campos, dando-lhes sentidos seus, e que também signifique os atos de aprender e de ensinar, a partir de sua vivência nas práticas da instituição. É dessa forma que opera o sujeito produtor de sentidos. Sob essa ótica, rompe-se com a concepção de transmissão de informações e conseqüente possibilidade de se passar “conteúdos”, que se alicerça, por sua vez, na concepção de que os signos são transparentes e representam objetos ou “coisas a saber”.

Na prática de leitura de textos da qual participa na escola, o aluno se depara com formas de textualização dotadas de características específicas, cuja estabilização se deveu a um processo de legitimação que é de caráter discursivo. A atribuição de significação, por parte do aluno, passa pelo entendimento do funcionamento dessas modalidades de discurso da escrita, na língua portuguesa. À medida que o aluno

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

passa a ter domínio sobre o modo como funcionam socialmente e como se organizam essas formas legitimadas (porque lhe fazem sentido), evidencia-se sua inscrição nesse tipo de discursividade. Esta é capaz de ampliar-se mediante uma pedagogia direcionada para esse objetivo, por meio da qual as leituras experienciadas, constituídas por suas formas específicas, possam tornar-se acontecimento (Pêcheux,1990) para o sujeito-aluno. Aprender, então, equivale a poder compartilhar sentidos numa comunidade específica, na qual o sujeito se autoriza a imprimir seus próprios sentidos.

Considera-se, com o referido autor, que os objetos discursivos, traduzidos como referentes, jamais se estabilizam totalmente, pois sempre têm seus sentidos deslocados, devido à atuação dos sujeitos que os constroem, nas contingências sócio-históricas pelas quais são afetados. Desse modo, espera-se que o aluno produza sentidos diferentes, a partir de seu lugar, e isso se dá, mesmo que se sujeite a identificar-se a sentidos discursivos pré-construídos.

Conforme o autor, a identificação não consiste numa operação automática, nunca é total nem isenta de falhas, pois depende da ação, da atividade simbólica do sujeito. É ele o elemento dinamizador dos sentidos, aquele que promove mudanças, através de sua relação com a língua na história.

Nesse processo de identificação, o qual ocorre em situações de enunciação, o sujeito promove o deslizamento dos significantes, mobilizando sentidos procedentes de outros discursos que se interpõem, num movimento de dispersão que conduz à multiplicidade de sentidos e, concomitantemente, produz o afastamento do sentido dominante.

Foucault (1993,p.211) esclarece o modo como funciona, no sujeito, o embate frente à multiplicidade de sentidos. Refere o autor que “emerge, na verbalização de si pelo eu que fala, o poder do outro em mim”; associa esse processo à metáfora do cambista, a quem apresentam moedas; verifica se são de boa qualidade e origem, se não terão sido adulteradas etc. Nesse tipo de controle, o eu admite algumas representações, rejeita outras, lidando com a multiplicidade de sentidos possíveis que afloram, diante de um sentido referencial definido do qual vai afastando o que não faz sentido. Desse modo, o sujeito que se identifica a uma rede de sentidos instituída, no seu processo de produção de

sentidos, vê-se diante de múltiplos sentidos, que estão em oposição àqueles que se lhe aparecem como não-sentido.

A presença do outro como uma condição radical da constituição do sujeito e dos sentidos por ele produzidos é contemplada através da categoria de heterogeneidade, formulada por J.Authier-Revuz (1982). Conforme esse referencial, constata-se que o sujeito, embora constitutivamente marcado pela presença do outro, através de movimentos de opacificação de seu dizer, rompe a ilusão de transparência dos signos, voltando-se para o modo como enuncia. Na enunciação é possível analisar as marcas de heterogeneidade mostrada pelo sujeito.

Nos estudos desenvolvidos sobre o papel da memória, questão que sempre se coloca quando se tem em vista o pedagógico, pois esse discurso opera a partir de outro discurso, Pierre Achard (1999, p.17) lembra que é na enunciação que se dá “a retomada e a circulação do discurso”, com base na reconstrução de um implícito que trabalha sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção ... Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo. E Pêcheux (1990, p.52) acentua que “o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ ...o acontecimento desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior”.

Uma decorrência dessas concepções para o discurso pedagógico é que, nas interlocuções das quais o sujeito-aluno participa na escola, haveria sempre condições de deslocar as redes de sentidos que parecem estabilizados, à medida que esses sentidos ficam expostos à desestabilização, originando outros sentidos a cada nova enunciação dos sujeitos.

ENCAMINHANDO A ANÁLISE

Esses elementos teóricos, aqui brevemente indicados, remetem ao objetivo da análise: evidenciar deslocamentos de sentidos produzidos pelo sujeito-aluno na leitura de reportagens, considerando-se a presença dos discursos jornalístico e pedagógico, os quais comportam sentidos também de outros discursos. Para tanto, toma-se como ponto de partida o modo como apareceram os elementos lingüísticos nas for-

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

mulações produzidas pelos alunos, na interlocução realizada com a pesquisadora, buscando-se marcas lingüísticas que apontam para a heterogeneidade representada; isso significa buscar a presença de sentidos outros, que se manifestam nos estranhamentos e equívocos que emergem no fio do discurso, pontos de ruptura que atestam a interpretação do sujeito.

Considerando o aluno diante do discurso jornalístico, empregado num discurso pedagógico, vale ressaltar uma característica fundamental: trata-se do fato de que o discurso jornalístico é sempre um discurso sobre outros discursos, o que enseja um feixe de sentidos diversos, como se múltiplas vozes fossem orquestradas pelo sujeito-jornalista. As reportagens que fazem parte desta pesquisa farão emergir sentidos referentes ao campo político-econômico, sentidos de gênero e outros, todos perpassados pelo discurso pedagógico vinculado à prática de leitura. Assim, em sua atividade de significar, o aluno, como sujeito-leitor, depara-se com saberes que figuram no interdiscurso, apresentados como signos, aos quais necessita dar uma significação. Isso implica um complexo processo simbólico, no qual se revela a equivocidade do sujeito e do sentido.

Como acentua Pêcheux (Ibidem), a instabilidade do sentido reside na própria língua e na sua condição de uso pelos sujeitos, ao significar, os quais põem em relação as categorias de estrutura e acontecimento. Enquanto a estrutura se refere àquilo que já se encontra dado como mais ou menos estabilizado, o acontecimento, por sua vez, reflete as diferentes interpretações de um mesmo enunciado, feitas por diferentes sujeitos, cujas historicidades indicam posições diversas.

Desse modo, para o autor, a língua é por natureza equívoca, haja vista que por sua própria atuação sobre a constituição do referente, este nunca é estável; por outro lado, os próprios usuários, que a empregam para significar, sempre o fazem de modo diferente, portanto, também equívoco.

Entende-se, outrossim, que os sentidos pré-construídos podem sofrer desestabilização a partir de enunciações novas, sob a interferência dos sujeitos, na escola. A memória do dizer vai-se alterando à medida em que ocorrem novas enunciações, fazendo com que as palavras apontem para outros sentidos. O processo de ensinar e aprender os conhecimentos do currículo das disciplinas, que atuam como pré-

construídos, é capaz de promover enunciações que têm o poder de agitar as redes desses saberes estabelecidos; alunos e professores, enquanto sujeitos, são potencialmente promotores de mudanças de sentidos, através de suas interpretações. Cabe ao professor, então, o papel de mediador da interpretação do aluno, fazendo com que a língua adquira sentido, para ele, em outras palavras, que a língua aconteça no sujeito, produzindo seus sentidos.

Portanto, lembrando que a presente pesquisa se propõe a investigar o que diz o aluno, enquanto sujeito de discurso pedagógico, considero que os sujeitos, neste trabalho, estão representados pelos jovens leitores que, ocupando o lugar de alunos de língua portuguesa no ensino médio de escolas rio-grandenses e participando de uma prática pedagógica de leitura de reportagens jornalísticas, falam sobre sua leitura, evidenciando sua produção de sentidos.

Enquanto que noutro estudo já referido (MUTTI, 2000) o recorte foi constituído mediante entrevistas em que o aluno se pronunciou sobre o ensino recebido na escola de um modo mais livre, porque não estava inserido em uma prática pedagógica específica de leitura e análise de texto, no presente estudo, porém, o dizer do aluno passa a ser investigado “de dentro” de uma experiência de leitura, participando de uma prática que se propõe, em certa medida, diferenciada das tradicionais. Diferenciada, justamente porque o emprego de textos de reportagens na escola parece ainda não se ter tornado um recurso pedagógico familiar nem efetivo, por motivos vários nos quais não me deterei agora. Entretanto, a análise permitiu dar visibilidade a alguns efeitos de sentidos que podem apontar para algumas dessas razões, como se pretenderá evidenciar.

APRESENTANDO AS REPORTAGENS

Enfoco o discurso jornalístico, tomando duas reportagens distintas, que são lidas e imediatamente apreciadas pelos alunos, num diálogo estabelecido com a pesquisadora. A questão de pesquisa é a seguinte: de que modo o sujeito-aluno produz sentidos, pronunciando-se frente às reportagens jornalísticas lidas?

Justificando o enfoque pedagógico pretendido, assevero que a reportagem de jornal, como texto pragmático de ampla circulação soci-

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

al, é capaz de representar o direcionamento dos sentidos discursivos que se constituem e acabam moldando as vidas humanas, seus modos de pensar e de agir. Suponho que, se trabalhada na escola, possa estimular a interpretação dos alunos frente aos diferentes pontos de vista de sujeitos que ela põe em cena. Parto do princípio de que a interpretação resulta de filiações ideológicas do sujeito que constitui sua memória, em contato com a língua, na enunciação, e que a inscrição do sujeito no interdiscurso, como processo dinâmico, se por um lado o aprisiona, por outro o liberta, porque abre-lhe caminho para a polissemia. Desse modo, busco indagar também como o trabalho pedagógico a partir de reportagens, do qual participam sujeitos, professores e alunos, é capaz de favorecer a busca de sentidos novos. Com isso, acredito na importância de, investigando o funcionamento discursivo do lugar de aluno, indicar caminhos pedagógicos que consistam em possibilidades mais ricas e mais plenas de aprender e de ensinar.

O enfoque das reportagens de jornal aqui apresentadas surgiu como meio de trazer para discussão junto aos jovens questões vinculadas ao âmbito político e econômico, perpassados pelo jurídico, fazendo emergir questões de classe social e de gênero. Todos esses temas, pois, estão incluídos no discurso jornalístico, atravessado pelo pedagógico, que é o objetivo central.

Explícito inicialmente elementos de minha análise prévia dos referidos recortes, ciente de que, de qualquer forma, e desde a escolha das reportagens, na interlocução estabelecida com os alunos surge para eles a posição representada pela professora e pesquisadora, no discurso pedagógico assumido. Essa posição se pretende diferenciada da tradicional.

O periódico onde foram publicadas as duas reportagens recortadas para este estudo é o jornal Zero Hora (1991 e 1998, respectivamente); as reportagens remetem a fatos polêmicos ocorridos na capital e no interior do Estado do Rio Grande do Sul, representando tensões entre protagonistas do discurso com suas diferentes posições de sujeito.

A primeira reportagem enfocada intitula-se “Um desafio para a polícia” e se integra numa matéria maior, que versa sobre a presença crescente de camelôs nas vias centrais da cidade de Porto Alegre, retratando a polêmica gerada por esse fato na cidade. Na reportagem confronta-se a posição dos camelôs com a dos lojistas e das autoridades,

emergindo também a voz dos compradores e, sobretudo, a voz do sujeito-jornalista, que por sua vez representa a voz do jornal onde trabalha. Foi publicada em 1991 e é assinada pelo seu autor jornalista.

A outra reportagem (1998) compõe-se de três textos: “Mulheres se destacam nas milícias rurais”, “As donas da terra” e “As brigadianas”. Refere-se a conflitos relacionados à história do INCRA nas fazendas; são ouvidas em entrevistas as vozes das fazendeiras e das autoridades, ficando implícita a voz dos “sem-terra”, participantes de um movimento organizado que luta pela reforma agrária.

UM DESAFIO PARA A POLÍCIA

A reportagem “Um desafio para a polícia” traz à tona o comércio dos camelôs, antes restrito a produtos manufaturados, mas na atualidade fortemente marcado por mercadorias estrangeiras, a preços mais atraentes aos consumidores do que os oferecidos pelos lojistas nos estabelecimentos do varejo. Esse fato suscitou a oposição dos lojistas, os quais, sentindo-se prejudicados com a concorrência dos camelôs - que não pagam impostos - passam a exigir das autoridades a coibição desse tipo de comércio de eletrônicos e similares. A imprensa dava larga cobertura a essa polêmica, noticiando fatos e ouvindo pessoas. E quem acompanha pode facilmente verificar sua permanência dentre as matérias de atualidade há vários anos, caracterizando-se como um tema de grande tensão política.

A reportagem é construída a partir de entrevistas com autoridades e lojistas envolvidos com o problema e ilustrada através de fotografia de uma banca de camelô, acercada de populares, com a legenda: “Mudanças: aparelhos eletrônicos substituem produtos de fundo de quintal”.

O sujeito-jornalista não contempla diretamente a posição dos camelôs, nesse texto, pois em nenhum momento lhes é dada a palavra; entretanto, faz com que a voz destes apareça através do que dizem os outros protagonistas do discurso que foram entrevistados.

À medida que, desde a formulação do título da reportagem, caracteriza a tarefa que as autoridades têm diante de si como uma dificuldade, chamada de “um desafio”, o autor põe em relevo o discurso jurídico oficial, conhecido de todos, que preconiza o cumprimento das leis

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

estabelecidas na sociedade. Neste caso, trata-se das leis que regulam o comércio e que falam de pagamento de impostos, taxas e obrigações diversas, entre outros deveres da cidadania.

O sujeito-jornalista, apesar de imbuído pelos sentidos de imparcialidade e de objetividade que se supõem como necessárias ao discurso da imprensa (Genro Filho, 1989) ao relatar os fatos, acaba também assumindo posição. O que se quer mostrar na análise é o modo como fala o sujeito-jornalista a partir dessa posição, situando também as demais posições discursivas.

Constata-se, assim, que a posição do sujeito-autor, representada como dominante no texto, parece ser esta: vai constatar se as autoridades realmente cumprirão seu papel, que atitudes tomam diante do problema dos camelôs, confrontados com os lojistas. Dessa maneira assume no discurso a posição de defesa da ordem já instituída. Apega-se ao discurso legal que regula o comportamento dos membros da sociedade, em seus diferentes papéis. Apóia aqueles que são cumpridores da lei, os lojistas, pois agem de acordo com a ordem de direito estabelecida para o comércio. Situa-se de acordo com o enunciado do discurso da imprensa que considera os interesses do povo de modo homogêneo e universalizante, dando ciência dos fatos que aconteceram, fatos estes vistos como quase escandalosos porque partem do pressuposto de que “todo mundo sabe que estão errados”; apóia-se no consenso popular que denuncia a irregularidade e se mantém alerta sobre as autoridades. Diz aquilo que acha que a “média” do povo, leitor virtual, julgaria correto.

A reportagem se organiza através da estrutura lingüística do discurso relatado, uma forma de heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz, 1982), cujo emprego se caracteriza por um efeito de separação entre o que dizem os sujeitos envolvidos. No caso do discurso jornalístico, com o emprego dessa estrutura, ressalta-se no primeiro plano o que o outro disse, diminuindo a presença do repórter e uma possível tendência por algum dos lados representados nas falas relatadas que pudesse ferir o princípio da imparcialidade.

O emprego do discurso direto e indireto torna-se um lugar privilegiado para observar o funcionamento discursivo na reportagem. Num espécie de palco onde é encenado o confronto entre as posições diferentes dos protagonistas, são destacados lugares que reforçam o antagonismo através da negação. A palavra *não* e correlatas, atribuídas

pelo sujeito-jornalista como proferidas pelos sujeitos entrevistados, consiste numa marca lingüística importante para demonstrar o funcionamento da posição do jornalista, responsável pela apresentação dos confrontos.

Vejam-se as formulações seguintes, de discurso direto e de indireto. As posições de camelôs, lojistas; representantes do governo e jornalista aparecem nas formulações, as quais se caracterizam pela heterogeneidade. Sob a aparente homogeneidade que sugere o modo como o jornalista organiza o fio de seu discurso, manifesta-se a divisão dos enunciados, pois estes representam vozes distintas diretamente relacionadas à constituição da cena do confronto, palco para a emergência do *não*. Essa forma de não aceitação de algo, de rejeição a algo assinala alguma discórdia, algum impasse. Estudos sobre as formas de emprego da negação apontam que toda negação pressupõe uma afirmação, sobre a qual se apóia, para negá-la; com isso, a afirmação negada, não aceita, passa a ter visibilidade.

(1) “... Agora, nós *não* vamos permitir que eles vendam produtos grandes, como televisões... Isto já é abuso. ...” (autoridades fiscais, discurso direto)

(2) “Segundo o delegado, até a semana passada *não* existia *nenhuma* grande quadrilha atuando no setor. Apenas pequenos contrabandistas.” (autoridades fiscais, discurso indireto)

Em ambas as seqüências, são os próprios protagonistas entrevistados que estão negando a omissão que lhes é imputada, ao mesmo tempo que remetem às posições dos lojistas e dos camelôs que estão em conflito. O recurso da negação acaba por confirmar o que está sendo negado: que houve contrabando e que este foi deixado passar. O sujeito desvia a atenção da ocorrência do fato para a avaliação do mérito, sugerindo critérios de dinheiro envolvido nas perdas e ganhos, bem como a maior ou menor capacidade de os produtos passarem despercebidos, valendo-se de argumentos complicados (por exemplo: vender produtos “grandes” ...como televisões...” é que seria “abuso”). A posição do entrevistado é tida como tolerante aos infratores - designados como “apenas pequenos contrabandistas”- e ao mesmo tempo não se põe totalmente contra a posição dos lojistas e a lei vigente. O jornalista

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

aponta esse sentido de impunidade, tolerada pela autoridade, flagrando-a numa situação difícil, da qual quer sair-se com “desculpas”.

Percorrendo as demais formulações intradiscursivas, verifica-se também que a substituição do usual verbo dizer, para introduzir a fala dos entrevistados, por outros verbos, tais como: “reclamou”, “reconhece”, “acredita”, “garante”, acrescenta significações atribuídas ao jornalista. Assim, também, a fotografia e sua legenda revelam a interpretação do sujeito-jornalista como aquele que faz uma denúncia à atuação das autoridades frente à situação de conflito que vivem camelôs e lojistas, situando-se contra a transgressão à lei. O título, “um desafio para a polícia”, igualmente reforça a posição assumida.

O QUE DISSERAM OS ALUNOS

Na sala de aula, segunda série do Ensino Médio de uma escola pública, estabelecendo-se diálogo sobre o texto, os alunos puderam posicionar-se. Extraí o recorte a seguir:

- O que tu achas deste aumento de camelôs na cidade?

(3) - *Se os produtos estão chegando até aqui, é sinal que está tendo chances deles passarem pela alfândega. E eu tenho uma idéia bem brasileira: a mim eles nada incomodam e podem continuar vendendo, pois de alguma forma eles têm que ganhar dinheiro. Além do mais, em vez de ficarem pensando nesse tipo de contrabando, quem sabe eles não vão cuidar de problemas bem mais graves. E talvez assim não existissem tantos desempregados, que sem ter como ganhar dinheiro, trabalham como camelôs. Tem é que atacar as causas e não as conseqüências.*

- Percebes alguma contradição na posição das autoridades?

(4) - *Sim. Enquanto a prefeitura quer tornar os camelôs legalizados, a SMIC quer fiscais para fiscalizá-los.*

- O que achaste da reportagem e o modo como o autor a escreveu?

(5) - *Como sempre esse jornal mostra sempre um lado. Está mostrando às pessoas que lêem que os camelôs são umas pragas.*

A jovem demonstra sua irritação, denunciando atitudes como contraditórias ou erradas, extensivas tanto às autoridades quanto ao jornal /jornalista. Afirma que este(s) se situam contra os camelôs, pois “mostram” aos leitores o modo como os vêem: “pragas” a serem exterminadas. Curioso o sentido desencadeado pela metáfora “pragas”; essa palavra remete a insetos nocivos ou a alguma doença que se alastra; “pragas” incomodam e precisam ser exterminadas.

Aderindo a um sentido de oposição ao jornal, sugere conhecer os sentidos de imparcialidade e neutralidade que devem nortear a imprensa, contentores da tendenciosidade. Faz portanto a acusação sobre uma falha do jornal, ao dizer: “como sempre esse jornal mostra sempre um lado”.

Com relação às autoridades, fala também do lugar da oposição, remetendo à incompetência para fazer as coisas da maneira que acha certa. Vale-se para isso da expressão “tem é que...”, seguida de instrução sobre o que seria certo fazer: “atacar as causas e não as conseqüências”. Alia-se à posição de solidariedade aos camelôs, que os considera vítimas da crise econômica. Apela ao “jeitinho brasileiro”, que consiste em sempre arranjar algum tipo de solução frente aos obstáculos, para justificar os camelôs - estão “desempregados”, “sem ter como ganhar dinheiro”, e “trabalham”- sugerindo a economia informal na qual atua uma boa parcela da população. Alega o “jeitinho” também para se referir a sua própria posição: “bem brasileira”.

A aluna, pois, valendo-se de ironia, fala do lugar de quem se dá o direito de criticar as autoridades e, mesmo, de ensiná-las. Num sentido irreverente, designa-as através da forma genérica “eles”, usualmente empregada para atingir a todos os que estão do outro lado, sob a mira do desabafo. Adere a esse sentido discursivo de rebeldia cujo rumor se faz ouvir em várias instâncias da vida social. Tal sentido ressalta a disposição irada do sujeito, mas por outro lado contribui, de certa forma, para desqualificar a razão que possa ter, justamente porque argumenta de um modo que sobrepõe a emoção à razão! Diga-se, de passagem, que o sentido dominante que dá primazia a uma razão que inibe a explosão de sentimentos também é de natureza discursiva...

Com sua manifestação, a jovem leva para o trabalho que faz na escola um sentido que parece diferente daqueles que tradicionalmente concernem com a posição de aluno. Mas não creio que ela tenha “es-

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

quecido” do lugar de aluna, ela marcou esse lugar de um modo diferente.

Ora, considerando uma circunscrição aos saberes escolares, para falar dos temas emergentes na reportagem, seria necessário o aporte de saberes de outros campos, talvez pertencentes a disciplinas enfocadas na escola ou não. Esses saberes não deveriam estar acessíveis à aluna, no momento da leitura e da interlocução. Porém, ela não se inibiu diante disso, identificando-se a uma posição discursiva do próprio ensino de língua materna, que a autorizaria a falar com liberdade, diante do assunto que viesse, pois o que é matéria de jornal não costuma coincidir com a programação dos conteúdos curriculares. A esse respeito, vale lembrar que o uso da língua, na disciplina de português, costuma ser muito diferente desse mesmo uso em relação às outras disciplinas, nas quais o mais importante são os conhecimentos específicos de seus campos; com esses conhecimentos, o ensino de língua materna não tem tanto compromisso, privilegiando mais o aspecto retórico. A própria pergunta feita não sugeriu compromisso em trazer informações “consistentes”. Como resolver essa questão sobre a fundamentação das opiniões dos alunos, no trabalho com reportagens em português, é um problema que se coloca, uma vez que se preze a espontaneidade do leitor na produção de sentidos sobre reportagens que versam sobre temas variados. De acordo com o ponto de vista da aluna, tornou-se suficiente fazer sua “comunicação livre”, situando-se como uma “verdadeira” leitora de jornal, isto é, lendo-o tal como o faria no dia-a-dia, para inteirar-se dos fatos noticiados, reagindo aos mesmos imediatamente, pondo à frente de imediato seus sentimentos, sem outra censura. A aluna não se censura muito, e isso surte um efeito que valoriza a disposição de manifestar sua opinião, colocando-se numa posição de resistência aos métodos mais passivos de aprender, que ela certamente conhece. Vale reiterar que o caráter diferenciado desta experiência, visto que ocorre como uma prática da instituição escolar, não se exime do disciplinamento ao discurso pedagógico e autoregulação do sujeito, conforme postula Foucault (apud Gore,1994).

A formulação “a mim eles não incomodam e podem continuar vendendo” consiste em ironia, organizando-se a partir do desvio do tópico da pergunta feita. Manifesta um sentido de irreverência que ignora a polêmica sobre a legalidade no comércio tratada na reportagem,

e corrobora a análise já feita. Aparentando uma forma de resistência em aceitar a interlocução ensejada, esse tipo de subterfúgio à solicitação de aprofundamento na problemática tratada apareceu na pesquisa outras vezes, tal como ilustra a formulação a seguir, em que outra jovem opina:

- O que achas deste aumento dos camelôs eletrônicos na cidade?

(6) - *Eu particularmente acho bom, pois terei mais variedades para comprar.*

Ela se desvia do tópico da pergunta - conflito camelôs/ lojistas/ leis - e fala do lugar de consumidora, deixando de considerar que o trabalho que está realizando se inscreve numa instância pedagógica; foge, então à análise proposta, fato que, não obstante, não ocorre com a jovem representada no outro recorte: ela mostra, através da indignação, que foi afetada pelos problemas suscitados na leitura, só que não compartilha do sentido defendido pelo sujeito-autor; sua posição é diferente, e isso ela consegue marcar.

Várias relações sobre currículo e escola podem advir daí. Surge a hipótese de que a fuga ao aprofundamento do problema representado na leitura, numa dimensão de maior complexidade, decorre da falta de subsídios para discuti-lo, pois o texto de jornal costuma ser insuficiente quanto aos conhecimentos cujo aporte seria necessário para embasar a opinião. Ao mesmo tempo, é possível que os alunos não consigam aproveitar, para atender às solicitações de uma disciplina, os saberes contemplados em outra, pois os conteúdos costumam ser “dados” e cobrados de uma forma estanque. Ora, os alunos logo ficam sabendo que tratar de problemas sociais em língua portuguesa, ou em história e geografia, é diferente. Vêm à tona o sentido que remete ao ensino de língua materna - e de língua estrangeira também - que diz que o mais importante é expressar-se com fluência; esse enunciado deixa em aberto as referências aos saberes emergentes, de discursos de domínios variados do conhecimento, como uma tarefa cujo ensino é domínio das outras disciplinas. Outro sentido suscitado é que a espontaneidade e a firmeza dos sujeitos ao defender sua posição possam dispensar o cuidado com o uso da língua culta, na escola média. Trata-se, aqui, do sentido de que o rigor no emprego da língua possa variar conforme a disciplina curricular ou as atividades; esse sentido costuma aparecer na escola, classificando algumas atividades escolares como mais difíceis,

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

porque mais contidas, vistas como mais sérias e que valem nota, e outras como mais livres, quase que brincadeiras, que não valem nota. Reforça-se assim o apego à avaliação tradicional na escola e se explicam algumas discrepâncias nos desempenhos dos mesmos alunos em diferentes trabalhos em que tenham de expressar-se (geralmente nos trabalhos escritos). Uma formulação como: “a reportagem foi bem escrita porque não cansou, o trabalho interessante de se fazer, pois pelo menos eu senti que foi mais descontraída a forma de perguntar... não é cansativo” suscita o sentido do prazer da leitura e do aprender. E será que de modo assistemático não se aprende? Como disse um aluno: “...achei muito interessante porque não tinha conhecimento desta concorrência entre lojistas e camelôs”.

MULHERES NAS MILÍCIAS RURAIS

A segunda reportagem estudada intitula-se “Mulheres se destacam nas milícias rurais”, que é complementada por dois outros textos menores, intitulados respectivamente “As donas das terras” e “As brigadianas”. Essa matéria também foi publicada no jornal local Zero Hora, na data de 30 de agosto de 1998. A análise discursiva do texto, feita preliminarmente à interlocução com os alunos, foi conduzida como a da outra reportagem, pois, apesar de distanciadas quanto ao tempo da publicação, ambas têm organização tipológica similar e marcas linguísticas em comum.

Encontramos o relato jornalístico a partir de um fato ocorrido que remete conflito no campo; estão representadas na linguagem posições de sujeito diversas, concernentes com os protagonistas - fazendeiras e autoridades- que são entrevistados. Como na outra reportagem, pressupõe-se indiretamente a posição daqueles que, não possuindo terras, lutam para consegui-las.

O conflito alvo da reportagem foi gerado por um fato específico: as vistorias que as autoridades estavam realizando, com “aparato policial de 400 homens”, nas terras dos produtores rurais, para verificar se a determinação legal, recentemente instituída, que introduz alteração nas condições de abatimento do gado, estava sendo cumprida. As fazendeiras, sentindo-se ameaçadas por essa lei, protestaram de modo ostensivo,

mostrando “um discurso unificado com os líderes rurais ... sobre a lotação no campo”, ou seja, aderiram a uma causa que costumava estar aos cuidados dos homens, tarefa de homem.

A reportagem é ilustrada por uma foto de meia página, assim legendada: “Barreira com toque feminino: no protesto realizado na estrada para a Estância do Cerro, em Bagé, 50 mulheres distribuíram panfletos e cantaram o Hino Nacional”. A presentificação da narração é obtida através do emprego da estrutura lingüística do discurso reportado, observando-se, aqui também, a marca lingüística da negação, que pontua enunciados heterogêneos, vinculados aos protagonistas do discurso que manifestam conflito. Vejamos:

(7) “*Nós podemos não ter a lei do nosso lado, mas temos a razão.*” (fazendeiras)

(8) “*O serviço é o mesmo, não existem diferenças sexuais*” (brigadianas)

Na formulação destacada em (7), o emprego explícito do não relaciona-se à negação da voz que fala em ter a lei a seu lado, com vistas a orientar a argumentação para a voz que diz estar com a razão. Trata-se do emprego do *mas* polêmico de que fala Ducrot (1989).

Já o caso de (8) tem em comum ao (7) a presença da negação; nega-se que existam diferenças sexuais, afirmando-se, ao mesmo tempo, a existência de outra posição, bastante arraigada, que afirma essa existência. Essa afirmação, seguindo-se a uma outra que diz “o serviço é o mesmo”, surge como uma relação ingênua, que parece ignorar que a discriminação de gênero costuma atingir as mulheres de muitas formas, podendo persistir mesmo quando “o serviço é o mesmo”.

As vozes rechaçadas pelos sujeitos, qualquer que seja a argumentação que ensejou o recurso à negação, importam porque emergem e podem ser cogitadas, caracterizando o confronto de vozes distintas e posições antagônicas. A reportagem quer mostrar tais conflitos, emergindo a posição de sujeito assumida pelo jornalista, que faz ressaltar a sua interpretação a partir do episódio. Parece que o sujeito-autor do texto desvia a atenção da problemática que é o cerne do conflito relatado, a luta pela terra, dividindo-a com a ênfase dada às questões de gênero. Os novos comportamentos femininos roubam a cena. A tensão no campo se torna motivo para destacar a presença da mulher, vista com matizes de sentidos que se mesclam com os de classe

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

matizes de sentidos que se mesclam com os de classe social., igualando e afastando mulheres de classes sociais diferentes.

Com um toque de surpresa e riso, a mulher gaúcha proprietária rural é destacada pelo estranhamento que suas roupas “de griffe” causam, usadas noutro contexto. São flagradas em sua valentia “barulhenta”, que as vulnerabiliza, porque as põe no ridículo. O jornalista apresenta dois outros textos (“As donas das terras” e “As brigadianas”) para enfocar outros tipos femininos.

O primeiro deles retrata uma mulher veterinária que administra a fazenda da família. Sua fala é destacada em discurso direto, aparecendo novamente o *não*:

(9) “ - *Não podemos afrouxar, senão daqui a uns anos não vamos ter como nos sustentar*”. (fazendeira)

Ela fala de seu lugar de “dona da terra”, estável há muitos anos, que pretende garantir - “não podemos afrouxar” - para o futuro, apresentando abalo nessa ordem até então estável, que ameaça mudar o modo como ganham o seu “sustento”, usando uma palavra que significa não o sustento básico, mas a manutenção do seu “status quo”. Este é reforçado pela posição de superioridade vinculada às atividades de direção da fazenda, ligando sua competência à classe à qual pertence. Ressalta que ela é “veterinária” e “*maneja um rebanho de centenas de animais*” de raça.

Dialeticamente, a análise conduz ao contraditório do discurso: emerge a posição dos “sem terra”, para quem “manejar o rebanho” tem outro sentido. Através desse trecho, o sujeito-jornalista aponta para as diferenças de classes, por detrás do interesse maior de promover a fazendeira posta como centro da reportagem.

Já no texto “As brigadianas”, fala-se nas mudanças nas profissões consideradas femininas, ressaltando-se os novos postos de trabalho que a mulher vem passando a ocupar, antes de exclusividade masculina. A mulher ouvida, em discurso direto, pertence “ao pelotão de choque de Bagé”, “há quatro anos”. Diz ela: “- O serviço é o mesmo, não há diferenças sexuais”. Apesar de transcrever literalmente a fala da militar, o jornalista acrescenta: “com um revólver 38 na cintura e empunhando uma metralhadora”. Com essas palavras, reforça o sentido que contesta

a fragilidade da mulher; porém, a veemência com que o faz e a descrição do modo como sofrem “sem perder a pose” também sugere que essa força toda não se aplica a todas as mulheres, não se atribui essa qualidade ao sexo feminino. Os sentidos discursivos dominantes asseguram que é melhor para as mulheres ficarem “mais protegidas”, enquanto que se espera que só os homens “se exponham mais”. É o pitoresco da situação enfocada que é explorado pelo jornalista.

O QUE DIZ O ALUNO E A ALUNA

Apresento como recorte para análise o que disseram um aluno e uma aluna, também da segunda série do Ensino Médio, de escolas diferentes, a quem foi solicitada a leitura da reportagem. Busco interpretar os efeitos de sentidos por eles produzidos. Procuo dar ênfase à interlocução com o sujeito-jornalista, através das posições discursivas emergentes no texto, mediada também pela interlocução com a pesquisadora. Embora a situação de leitura aqui retratada tenha ocorrido fora da sala de aula, e o diálogo estabelecido de um modo descomprometido com as atividades escolares, é forte a inscrição dos sujeitos no discurso pedagógico que tomaram como um paradigma referencial.

- Então tu podes dizer que há posições diferentes neste texto aqui. Quais?

(10) - *A dos fazendeiros e a do INCRA.*

Noto que o aluno se refere à posição representada pelas fazendeiras, protagonistas da reportagem, no masculino genérico, embora nesta nenhum fazendeiro homem tenha sido destacado. Esse fato indica que sua leitura parece ter sido guiada pelo princípio de buscar uma síntese, não sendo preciso apegar-se às palavras do texto, mas usando palavras suas. Mas se esse procedimento mostra disciplinamento a esse sentido do discurso pedagógico sobre o comportamento do leitor, ao mesmo tempo, suscita outros sentidos. Não se prendendo à questão feminina posta no texto, e valorizando o discurso político-econômico mais amplo como o mais relevante, relega a uma dimensão de menor interesse o discurso de gênero, ao qual a reportagem dá destaque. Tal sentido, ele reconhece no texto e retoma mais adiante, porém. Procedeu como um

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

sujeito leitor que seleciona sentidos possíveis, hierarquizando-os, na busca de um sentido global de tudo o que leu. Daí decorre a formulação, produzida a partir do enfoque do trecho “As brigadianas” : “é só para encher espaço...*não* me chamou a atenção”. Essa observação do aluno sobre o trecho da reportagem aponta também que o critério utilizado para selecionar os saberes produzidos em sua leitura devem estar presentes no discurso pedagógico que inspira o currículo escolar. O currículo costuma, de modo conservador, ser muito resistente a qualquer alteração de sua lista de conteúdos tradicionais; em nome de outros saberes considerados mais importantes, sentidos de gênero podem ter sido excluídos por não terem ainda alcançado o estatuto de conhecimento escolar. No entanto, em contrapartida, podem aparecer como temática das solicitações de “redação”, no ensino de português. Nessa prática, saberes menos convencionais costumam ser aceitos, embora recebam tratamento diferente dos demais, quanto ao rigor.

Os sentidos relativos à relação do aluno diante dos conhecimentos curriculares permeia sua leitura, aparecendo nos recortes destacados, junto com a emergência de palavras de *negação* e de palavras de *certeza*, conforme detalhamento que se segue:

- E o que que tu achas da posição do INCRA e da posição delas?

(11) - *Eu não entendo desse assunto, então ...*

- Mas e só pela leitura, qual é a tua opinião?

(12) - *Ah, eu não posso tirar uma opinião certa... eu não entendo o que vai ser melhor nessa matéria de ovelhas, de boi e de pecuária, não é o certo escolher um dos lados, não vou escolher...*

As formulações (11) e (12) evidenciam expressões negativas: “eu não entendo desse assunto...”, “...eu não posso ... eu não entendo... não é o certo escolher um dos lados, não vou escolher...”, nas quais se constata recusa em assumir posição, fato que envolve confessar o que acha certo, sem conhecimento de causa. Por que tanta autocensura? Essa pergunta parece conduzir à preocupação com “a opinião certa”, com o que é “o certo”. Para o aluno, ler é “tirar” algo da leitura que se sustente como certo. Certo para quem? Certo diante de quê? A palavra certo pode remeter à relação certo-errado na qual se fundamenta o discurso pedagógico tradicional, que, quanto à leitura, representa chegar a um

sento previsto, excluindo outros. Pode referir-se, também, a saberes do discurso especializado, vinculado a conteúdos programáticos que provavelmente o aluno ainda não estudou ou não lembra, mas que acha que deve “saber” para responder “certo”, não aceitando basear sua opinião em saberes leigos a essa formação discursiva. Mostra-se assim disciplinado a um discurso pedagógico que privilegia os saberes especializados como sendo os “certos”, de um modo universal. A emergência da recusa de opinar sem um patamar de “certeza” remete a um sentido que dá muita importância à avaliação: ele não deseja ser mal-avaliado. Identifica-se com uma concepção que hierarquiza os tipos de conhecimentos como legitimados ou não legitimados, para instâncias diferentes. Evocar o saber especializado é que seria o que chama de “o certo”, pois parece não querer apelar ao senso comum. Vale-se da estratégia de esquivar-se de penetrar em sentidos discursivos pertencentes a campos do saber cuja existência reconhece, mas acha que não sabe, não domina bem.

A repetição de negativas significa que dá a si mesmo um tempo para avaliar a pergunta, suas condições de resposta e até a situação de interlocução. Por que valeria a pena expor-se a errar? Sua recusa não consiste num simples “não sei” a resposta que deveria dar, mas um “não quero dar opinião” que não seja para “tirar uma opinião certa”. “Certa” seria a opinião alicerçada em conhecimentos. Como se o sujeito estivesse medindo suas próprias palavras e avaliando suas condições de designar um referente através de palavras “certas”, pois o discurso pedagógico sempre tem um “já lá” à espreita do sujeito e que serve de parâmetro, este se recusa a opinar. Ocorreria aqui o que J. Authier chama de opacificação reflexiva. O sujeito rompe a transparência dos signos, buscando palavras que expressem o valor que dá a esse “certo”. Negando-se a responder, qualifica o tema como “difícil”, disciplinando-se conforme a posição de aluno, que já tem uma escolarização razoável e já sabe discernir quando pode opinar “certo”. Valoriza o conhecimento escolarizado, censurando outro saber diverso ao qual poderia recorrer.

Portanto, a opção pela recusa de comentar a leitura não consiste num “não sei” simplório, mas numa negação que o sujeito se permite, surtindo assim o efeito de que é possível não querer “dar opinião”, se esta não está “certa”, bem formada, que satisfaça seu padrão de racionalidade, que é oriundo da lógica. O “certo” é alicerçar sua resposta em

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

conhecimentos que dependem de estudo sistemático e que é na escola o lugar de aprendê-los; não seria condizente com esse “certo” recorrer a saberes diferentes, não legitimados nesse discurso, correndo o risco de errar. Reforça sua recusa através de uma expressão jocosa: “essa matéria de ovelhas, boi e de pecuária”, quebrando com isso a seriedade com que encara sua adesão ao que é tido como “o certo”, e mostra que, ele mesmo, não se sente obrigado a responder. Seu modo de identificação ao discurso pedagógico lhe assegura o direito de recusar essa resposta, talvez não outras. Configura sua imagem de aluno-sujeito-leitor a partir do saber especializado, que tem estatuto de conhecimento; um sujeito-leitor “que sabe” o que diz e que sabe que não aceitaria uma resposta de leigo no assunto, pois ele mesmo se auto-regula, se disciplina de acordo com tal parâmetro que lhe é muito arraigado.

Essa sua posição, em contrapartida, faz com que pague o preço do efeito de silêncio, o qual lhe cassa a oportunidade de produzir sentidos diversos. Nessa perspectiva, o sujeito não valoriza o processo de constituição dos conhecimentos, pois não se permite equívocos, situando-se na ilusão de uma racionalidade universal, livre de desvios, porto seguro onde se ancora o sujeito. Esse sujeito quer dispor de conhecimento que lhe parece fixo, que se lhe apresenta para ser por ele endossado, preenchendo a posição daquele que sabe. Portar esse saber, veiculá-lo, causa o efeito de que é ele mesmo quem “sabe” o que diz.

Quando o tópico da conversação sobre a leitura desliza para os sentidos de gênero evidenciados na reportagem, o aluno produz sentidos de avaliação sobre o que diz o sujeito-jornalista. Embora tenha se recusado de imediato a entrar no discurso sobre as terras para opinar, e também tenha achado irrelevante o enfoque da mulher, agora o jovem se abre um pouco mais sobre a temática do gênero. É o que sugere a interjeição “ah...”, seguida da expressão resumitiva “a força das mulheres”. Resumindo os fatos citados pelo jornalista, justifica por que acha que este está valorizando as mulheres. Vejamos:

(13) - *Ah... a força das mulheres... é, nos três trechos da reportagem são mulheres que participam...*

- Tu achas que o jornalista tem uma posição quando ele faz a reportagem? (14) - *Tem, tá querendo mostrar o lado das mulheres, que as mulheres também têm força...*

- E tu achas que ele está achando positiva a participação das mulheres ou não? (15) - *Acho que sim, ele está falando que acha interessante que as mulheres estejam participando disso.*

O jovem mostra reconhecimento do sentido de restrição às mulheres com relação ao exercício de algumas profissões:

- E não é comum que as mulheres participem?

(16) - *Eu não sei, eu acho que não.*

- E por quê?

(17) - *É difícil encontrar “fazendeira” mulher...*

- Ah, sim?

(18) - *Não é considerada uma profissão feminina...*

- E quando ele fala das brigadianas, achas que também está dando força?

(19) - *Acho, porque ele está contando o que elas passaram, que elas estão fazendo bem essa vistoria, que andam armadas e que não tem diferença se elas estivessem fazendo ou se um homem estivesse fazendo aquele trabalho. Ele acha positivo que as mulheres estejam também fazendo isso.*

Noto que a posição do jovem quanto ao texto “As brigadianas” mudou sensivelmente, à medida que foi aprofundando sua leitura. Essa mudança mostra novamente preocupação com o que entende como “o certo”, que aqui corresponde a ler corretamente, a “saber ler” para entender o que o texto diz. Identifica-se a um discurso pedagógico que valoriza a leitura como modo de ampliação do saber e apressa-se em manifestar a sua posição, identificando-se aos enunciados discursivos que falam na igualdade entre homem e mulher, que atualizou através de sua leitura. Desse modo, afirma: (20) - *Sim, NÃO TEM sexo mais forte, carregando na entonação do “não tem” , mostrando não admitir que se pense o contrário.*

E reforça esse sentido, como no recorte a seguir:

- Tu achas que a mulher é boa na metralhadora, como se fosse um brigadiano homem?

(21) - *SIM, com o tempo tudo se iguala, é só elas adquirirem mais experiência e as pessoas se acostumarem mais a ter mulheres sendo policiais e fazendeiras, daí tudo vai se igualar.*

- Hoje em dia tu achas que não é igual?

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

(22) - *Não.*

O jovem reconhece que “hoje em dia não é igual”, e desenvolve sua argumentação, reduzindo os problemas que as desigualdades podem causar ao sexo feminino a uma questão de tempo: “com o tempo tudo se iguala” e de insistência para que todos se acostumem às mudanças. O jovem não considera que foram justamente essas desigualdades que fundaram o que se denomina de discursos de gênero; desconsidera o discurso feminista, em nome de um princípio mais amplo de justiça que defende. Esse sentido não parece proceder de campos disciplinares especializados, mas evidencia, isto sim, adesão a uma forma de ética universal que ultrapassa qualquer campo especializado. O jovem destaca que “o certo” seria preservar a justiça, compreendida como igualdade. Ele não responde à ironia posta no texto pelo sujeito-jornalista, nem entra na questão do estranhamento causado pela presença inusitada de mulheres em novos espaços de trabalho e de luta. Não percebe nisso resquícios de posição machista. Apenas lamenta que não haja ainda igualdade. Verifico que a pergunta da pesquisadora, mais descontraída, fugiu do discurso acadêmico, estimulando o interlocutor a jovem responder de um lugar mais livre.

No entanto, outro sujeito-leitor dessa reportagem, uma menina, posicionou-se no lugar de feminista irada, chamando o jornalista de “machista” e indicando que, na fala das mulheres brigadianas, elas foram mostradas como “burras”:

(23) – *O jornalista? Machista, porque está mostrando que as mulheres não poderiam destacar-se, é como se elas não pudessem ... Não gostei do trecho as brigadianas porque mostra que elas estão fazendo o papel de burras ...*

A forte oposição a enunciados discursivos apreendidos na leitura representa resistência do sujeito em aderir a sentidos que lhes parecem dominantes e que são vistos como recorrentes. Diante desses sentidos, o sujeito se direciona de modo a denunciar o que acha de errado nessas posições, de modo que “o certo” precisa ser desocultado. A posição oposta ao parâmetro “certo”, isto é, a “errada”, apareceu seguidamente na fala dos alunos, representando um movimento de polarização dos sentidos, como na seguinte formulação: (24) “É errado legalizar os

camelôs”. Também em nome da oposição certo/errado falou a jovem, ao defender os camelôs e cobrar das autoridades o que teriam que fazer: “tem é que atacar as causas, e não as conseqüências”. Essa sentença marca a posição irada que critica no culpado a repetição de *erros* elementares, colocando-se o denunciante na posição de superioridade daqueles que detêm a certeza.

Voltando a insistir no enfoque dos problemas relativos à reforma agrária, emergentes na leitura, verifico que o diálogo prossegue com maior naturalidade. A partir de novas perguntas, talvez mais dirigidas, e assim mais caracterizadas pedagogicamente, o jovem vai manifestando a sua interpretação a partir dos próprios elementos que o texto lhe fornece, com mais fluência. Passa, então, a reforçar seu apego ao pensamento lógico, mostrando que é capaz de atender ao objetivo de “saber pensar”. Esse sentido surgiu junto com o emprego de operadores argumentativos, em especial a conjunção condicional *se*, seguida de então ou de outras formas equivalentes. A relação causa e efeito apareceu com o emprego do porque causal. Como se sabe, enunciados como “saber pensar, ensinar a pensar” fazem parte de um discurso pedagógico constituído a partir da concepção filosófica do sujeito idealista e da concepção psicológica do sujeito que constrói seu pensamento com base nessa racionalidade.

- Tu achas que a posição do INCRA está sendo a favor dos fazendeiros ou dos outros?

(25) - *Eles acham que estão tomando uma medida boa para todos, mas os fazendeiros não acham isso... então, não estão a favor dos fazendeiros ...*

- E para os SEM-TERRA, achas que é favorável ou não? O que eles têm a ver com isso?

(26) - *O texto é sobre a apropriação dos campos... se sobrar campo, eles podem ocupar, o governo pode dar para eles.*

Nessas falas, o desejo do aluno é produzir uma resposta “pensada”, formulando uma espécie de silogismo, com base no emprego de palavras cujo significado é relacional. Essas palavras funcionam para “puxar” o sentido lógico pretendido. Tal procedimento representa a valorização do raciocínio lógico, que encontra no uso do porque causal outra manifestação. Trata-se, ainda, do sentido de buscar “o certo”, o

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

pensado, o que se sustenta pela lógica dedutiva. Para isso, o aluno centra-se nas palavras do texto, buscando objetividade nas afirmações que produz., formulando a sua opinião.

A insistência em aderir ao certo ou produzir o sentido certo condiz com os sentidos de certo/errado muito arraigados no discurso pedagógico, com relação aos conhecimentos a aprender e a ensinar. O que é considerado certo costuma referir-se a padrões de resposta estabelecidos a partir de conhecimentos que já estão de alguma forma legitimados. Esse sentido retorna ao se falar sobre o papel do jornalista:

- Vamos falar um pouquinho sobre a posição do jornalista que escreve uma reportagem sobre um tema polêmico como este aqui. Achas que pode manifestar opinião?

(27) - *O certo é não manifestar nenhuma opinião, porque o trabalho dele é só reportar para os outros, e depois que os outros lerem é que vão tomar a própria opinião.*

- E aqui ele está manifestando opinião?

(28) - *Acho que sim, ele está do lado dos fazendeiros e também do lado feminista; está dando a sua opinião sim. Está do lado dos fazendeiros, se não, estaria fazendo uma reportagem dizendo quais eram os benefícios e as coisas boas que iriam acontecer com essa Lei, e não estaria mostrando o lado dos fazendeiros e dizendo as coisas ruins dessa lei para eles.*

Constato aqui nestas formulações o mesmo sentido que já apareceu nesta pesquisa, com relação à outra reportagem. O sujeito-leitor se identifica com o enunciado que configura o discurso jornalístico como devendo ser isento de posição. A neutralidade é que seria “o certo”. Diz que o jornalista mostra somente um dos lados, ou pelo menos não contempla mais amplamente a questão, nem dá voz aos outros protagonistas implicados. Na sua opinião, o que esperaria é que o jornalista explicasse a própria lei que acirrou o conflito. Em princípio, apega-se ao sentido conservador de que a lei teria um motivo justo, organizador das relações sociais, o qual não considerou bem explorado na reportagem. Possivelmente, foi na escola que os alunos “aprenderam” e adotaram como “certo” o que dizem sobre a imparcialidade e objetividade na qual deve se pautar o sujeito-jornalista.

UM EFEITO DE CONCLUSÃO

Ao concluir este breve estudo, cabe resumir algumas constatações. Os alunos mostraram disciplinar-se a saberes do discurso pedagógico tradicional no qual se constituíram, mas o assumem com o aporte também de sentidos discursivos diversos, provavelmente estimulados pela interlocução sobre a leitura estabelecida, identificada a uma posição menos tradicional, e pelas características diferenciadas da tipologia de reportagem.

Surgiu muito forte a relação dos alunos com o saber, o saber escolarizado e também outros diferentes, mas sempre no sentido de que a apropriação do saber relaciona-se a ser esclarecido e crítico, voltado para o que seria o certo. Esse posicionamento evidencia sua adesão a enunciados do discurso educacional que enfatiza o aluno como sujeito pensante, indicando a racionalidade lógica como parâmetro para formular sua opinião. Mas também apontou para outro sentido: saberes de fora da escola vão servir para embasar o comentário do sujeito, que acontece na prática pedagógica.

A ênfase ao pensamento lógico apareceu ligada a marcas lingüísticas diversas, tendo subjacente o sentido do sujeito como fonte de suas idéias e senhor de sua linguagem. Evidenciou-se com ênfase, e até radicalização, a crença de que há uma verdade à qual se deve chegar, denominada de “o certo”. “O certo” remete ao tipo de avaliação vivenciada na escola, mas também em outras situações de vida. Representa a hierarquia entre saberes legitimados ou não, bem como também o valor dado a um modo de raciocinar que conduz a um determinado padrão de logicidade ou ética de caráter universal. Formas de opor-se a sentidos instituídos, negando-os, tiveram também como tônica o estabelecimento de um outro sentido “certo” e justo, orientador do posicionamento do aluno, que se marcou mesmo quando vinculados ao senso comum.

A experiência de leitura de reportagem, ressaltando confrontos de posições discursivas, possivelmente tornou-se um estímulo para que os alunos polemizassem sentidos diversos, avaliassem dizeres e suas posições correspondentes, bem como contribuiu para facilitar a formulação de sentidos que atribuíram a si próprios. A pesquisa também sugere a necessidade de discutir interdisciplinarmente, na escola, o potencial da reportagem para o currículo escolar; acredita-se que, se for empregada numa proposta metodológica da qual participem também outras disci-

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

plinas, de modo que a abordagem da reportagem jornalística não se restrinja às práticas de língua portuguesa, esta poderá ter seu potencial pedagógico ampliado, à medida que serão disponibilizados aos alunos outros lugares de produção de sentidos, concernentes com os outros discursos sobre os quais o discurso jornalístico se constitui.

Entretanto, a riqueza do texto jornalístico no ensino de língua portuguesa, para formação do sujeito-leitor, consiste justamente em propiciar a polemização de discursos de um modo mais livre do que ocorre quando inserido em outros campos disciplinares e, principalmente, em trazer para discussão saberes ainda não legitimados como “conteúdos”, mas que têm importância na vida social, como, por exemplo, os de gênero. Torna-se relevante para o trabalho pedagógico pretendido a emergência de sentidos discursivos da atualidade, que suscitam a inserção do jovem no que acontece, de modo que ele participe mais. A superficialidade causada pela grande dispersão de sentidos, característica desse tipo de textualidade, seria compensada com a busca de outras fontes, como já foi sugerido. Mas, principalmente, creio que o trabalho pedagógico com reportagens representa potencialmente uma força que desestabiliza de algum modo o imobilismo do discurso pedagógico tradicional. Fornece indicações mais claras sobre o modo como se constituem os discursos, pois apresenta as várias vozes dos protagonistas, de modo que o confronto entre os sujeitos adquira maior visibilidade, desmitificando o que se costuma entender como verdade absoluta. Suscita que os alunos ousem trazer à tona outros sentidos, procedentes de outras esferas de sua experiência.

O interesse dos alunos foi despertado, pois ocorreu sempre alguma reação sua frente aos sentidos com os quais se depararam. De algum modo, as reportagens mobilizaram bastante os alunos à produção de sentidos. Essa reação à proposta de leitura e análise apontou para sentidos diversos, variando desde a negação explícita de opinar, como se viu, por autocensura que pareceu vinculada à regulação do sujeito pelo sentido de certo ou errado, sob alegação de faltar-lhe conhecimento específico, até a forte manifestação irônica, dirigida tanto à proposta de diálogo sobre a leitura, quanto a elementos suscitados na leitura dos textos. Esses comportamentos, que atestam a luta do sujeito diante da contingência de produzir sentidos, ativando a sua relação com a sua língua, poderiam ser vistos como formas de resistência deliberada do

sujeito em submeter-se a sentidos alheios ou, por outro lado, podem representar sentidos diversos que escapam à autocensura do sujeito e emergem.

Reiterando que o estudo sobre o dizer do aluno, diante do discurso pedagógico que envolve a reportagem não está findo, acredito que a ampliação do recorte possa conduzir ao aprofundamento das relações estabelecidas até aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DR-LAV 26*, Centre de Recherche de l'Université de Paris VII, 1982.
- _____. Falta do dizer, dizer da falta. In: ORLANDI, E. (org.) *Gestos de leitura*. Campinas, S.P.: Ed. da UNICAMP, 1990.
- COMBETTES, B. Enoncé, énonciation et discours rapporté, *Pratiques*, n.65, pp.97-111, 1990.
- FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e Linguagens*. Foucault: Uma analítica da experiência. Lisboa: Edição Cosmos, pp.203-23, 1993.
- GENRO FILHO, A. *O segredo da pirâmide*. Porto Alegre: Ortiz, 1989.
- GORE, J. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da educação* (org.). Petrópolis: Vozes, 1994.
- MUTTI, R. *Do texto ao discurso no ensino crítico de língua portuguesa e o desenvolvimento cognitivo do adolescente*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras PUCRS, Porto Alegre, 450p, 1993.
- _____. Posições de sujeito a partir da leitura e análise do texto na escola. *Organon 25*. A língua materna: O ensino em processo. *Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v.11, n.25, pp.101-10, 1997.
- _____. Les positions du sujet à la lecture et l'analyse de textes par des adolescents. In CARON, B. (Ed.) *Proceedings of the XVI International Congress of Linguists*. Elsevier Science. _____. (1999) O que seria dos homens se não fossem as mulheres? Um estudo sobre a produção de sentidos. In: LEFFA, V.J.; PEREIRA, A E. *O ensino*

O TEXTO JORNALÍSTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: EDUCAT, pp.123-44, 1997.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes. RECH, M. (1998) Mulheres se destacam nas milícias rurais. As donas da terra. As brigadianas. *Zero Hora* (Domingo, 30 de agosto), 1990.

SILVEIRA, M. R.A. A interpretação da matemática na escola, no dizer dos alunos: ressonâncias do sentido de “dificuldade”. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PPGEDU/FACED/UFRGS, 2000.

WAGNER, c. Um desafio para a polícia. *Zero Hora* (Domingo, 19 de maio), 1991.

VOGT, C. DUCROT, O. De magis a mas: uma hipótese semântica. In VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo, Huc itec, 1988.

O sentido da leitura: construir sentidos

Uma proposta de abordagem dialógica

Ana Lúcia de Campos Almeida¹

INTRODUÇÃO

A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que ele pesquisa. (Foucault)

Atuando no ensino de língua estrangeira e materna junto a alunos de curso médio e fundamental há cerca de vinte anos, tenho frequentemente me questionado a respeito do insucesso da escola em formar leitores e a respeito da chamada “crise de leitura”, tema amplamente discutido por educadores, pais, e admitida de modo geral pelos adolescentes em conversas informais. Explicações sobre as prováveis causas desta situação envolvem reflexões bem mais complexas do que se poderia supor a princípio em face dos múltiplos aspectos, de ordem cognitiva, lingüística, afetiva, social e política que envolvem o ato da leitura.

No entanto, a importância da competência em leitura para os sujeitos enquanto cidadãos de uma sociedade altamente letrada, como acesso ao mundo privilegiado da escrita e do conhecimento, e até mesmo como a aquisição de um novo modo de reflexão crítica sobre o real, situa esta questão em uma dimensão que extrapola as preocupações educacionais. Segundo as palavras de Freire (1984:22) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Por isso, decidi-me a escolher a leitura como meu objeto de pesquisa.

Este trabalho pretende: i) relatar uma investigação empírica qualitativa sobre a compreensão na leitura de textos argumentativos por uma turma de trinta alunos concluintes do 1º grau em escola pública do estado de São Paulo, cujo objetivo inicial era verificar a situação de

¹ Mestre em Lingüística Aplicada pela UNICAMP (IEL/DLA) e doutoranda em Lingüística Aplicada, IEL - UNICAMP.

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

leitura destes alunos, o seu modo de construir os sentidos do texto, para, a partir dessas observações iniciais, elaborar uma proposta alternativa de ensino de leitura a ser implementada em uma intervenção pedagógica na forma de pesquisa-ação em etapa subsequente; ii) tecer reflexões teóricas sobre a relação entre as práticas pedagógicas e as leituras produzidas pelos alunos-sujeitos; iii) apresentar os fundamentos teóricos que nortearam a construção de uma proposta alternativa para o ensino de leitura.

O procedimento metodológico constou de entrevistas gravadas em áudio-cassete com alunos e professora, solicitação de respostas escritas a um questionário, observação de anotações realizadas durante as aulas de Português e análise de textos produzidos pelos alunos relatando sua compreensão a respeito de dois textos lidos mediante solicitação da pesquisadora. Foram coletados dados ²etnográficos a respeito das condições sociais e condições de letramento dos alunos-sujeitos, de sua exposição à escrita, das noções de texto escrito e de leitura adquiridas ao longo deste percurso denominado educação fundamental; o fato de estes alunos estarem concluindo esta primeira etapa de escolarização, que, para alguns, talvez consistisse na última, segundo avaliação deles próprios, permite traçar um breve perfil da sua constituição enquanto sujeitos-leitores sob a ação da instituição escolar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A SITUAÇÃO INICIAL DE LEITURA DOS ALUNOS

Os alunos-sujeitos pertenciam a uma classe que funcionava no período da manhã em um bairro residencial, tinham idades variando dos treze ao dezesseis anos, eram provenientes de famílias de classe média baixa, cujos pais apresentavam, de modo geral, graus de escolaridade

² Os dados que constam deste trabalho fazem parte do corpus de uma dissertação de Mestrado em andamento, junto ao Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, financiada por bolsa do CNPQ, sob orientação da Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi.

média, não caracterizando grupos altamente letrados nem tampouco privados de estágio básico de letramento; a maioria das mães eram donas-de-casa, havendo duas professoras de 1º grau e uma nutricionista (2º grau completo), e as profissões dos pais variavam de atividades braçais, como operários, mecânicos, pintores, a funcionários públicos e liberais, como vendedores autônomos e pequenos comerciantes, havendo um engenheiro e dois professores (curso universitário).

Com relação às experiências com a escrita foi possível verificar que os alunos apresentavam um quadro relativamente homogêneo, pois a totalidade afirmou ter frequentado pré-escola durante dois a três anos, em contato com livros infantis e brinquedos pedagógicos. A grande maioria partilhara as experiências pedagógicas, tendo pertencido à mesma turma desde a pré-escola, em escola municipal de educação infantil, passando em seguida a cursar a primeira série na escola estadual em que se encontravam até aquele momento.

Nessa escola haviam sido alfabetizados com o uso da cartilha PIPOCA, uma versão moderna das cartilhas tradicionais, portanto, dentro de uma visão estruturalista da língua, com a leitura concebida como decodificação. Em casa, sua exposição e o contato com materiais escritos podem ser considerados bastante razoáveis, pois um terço das famílias assinava jornais locais, algumas outras jornais estaduais ou ambos, sendo que todas as famílias reportaram a compra esporádica de jornais e revistas populares como “Caras”, “Manchete”, revistas para público adolescente e quadrinhos. Menos de um terço dos alunos mencionou contato com livros em casa, sendo estes literatura espírita, esotéricos, de vulgarização científica e novelas de suspense.

Entretanto, a maioria dos alunos informou que não costumava ler fora da escola, a não ser as leituras extra-classe recomendadas e avaliadas pela professora; alguns mencionaram leitura eventual de artigos sobre esportes, horóscopo, e reportagens sobre “artistas” em jornais e revistas, mas apenas a minoria revelou interesse por livros de aventura, ficção científica ou romances em geral.

Em todas as respostas ao questionário constavam informações sobre a leitura como atividade obrigatória, totalmente vinculada ao contexto escolar; quando questionados: 1º) a respeito da série em que liam mais, apontaram aquelas em que “a professora mandava”, e também principalmente “por causa das provas de livros”; 2º) a respeito de outras leituras extra-classe, apontaram os livros recomendados ou indi-

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

cados pelas professoras; 3º) a respeito de sua frequência a bibliotecas e sobre a finalidade com que o faziam, afirmaram quase unanimemente que o faziam para consultar livros como material de pesquisa escolar. Poucos alunos revelaram gosto espontâneo pela leitura, independente da necessidade escolar.

Informações sobre as práticas de leitura em sala de aula foram obtidas através das entrevistas com alunos e professora e também através do exame do conteúdo programático trabalhado desde o início das aulas até aquele momento; refletindo sobre as mesmas constatei que não havia propriamente ensino de leitura. Quero dizer com isso que não havia espaço para leitura como construção de sentidos, com os alunos interrogando o texto e compartilhando coletivamente da construção de sentidos possíveis, através da mediação experiente da professora.

Os textos apresentados aos alunos eram extraídos de diversos livros didáticos e, ainda que do conjunto constassem algumas letras de músicas, poemas de coletâneas literárias, crônicas ou mesmo artigos jornalísticos, todos eram sempre transformados em textos “didáticos”, descontextualizados, desvinculados de sua situação de produção. A função social do texto escrito, assim, vinha sendo totalmente apagada devido à absolutização da função didática, pois os textos eram lidos com o objetivo de fornecer respostas a exercícios de interpretação, interpretação essa previamente elaborada pelo autor do livro didático, fechada e acabada, cujos sentidos os alunos deveriam reconstruir para terem suas respostas avaliadas como corretas.

Algumas vezes eram realizadas atividades de discussão denominadas “Ponto de Vista”, em que, a partir da leitura do texto, passava-se a discutir um tema; observei, porém, que os alunos afastavam-se do texto lido para comentar o tema à luz de seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas de modo que a leitura do texto propriamente dito sofria um processo de apagamento.

Além disso, na maioria das vezes, os textos eram utilizados para atividades metalingüísticas, como estudo de vocabulário, de figuras de linguagem, análise morfológica e sintática, estudo da estruturas narrativa e argumentativa. Como o conteúdo programático previa o ensino da estrutura dos textos dissertativo-argumentativos a professora havia fornecido explicações sobre texto jornalístico – notícias e editoriais, fornecendo exemplos, porém, partindo da teoria para chegar a eles, sem que

fosse dada oportunidade para os próprios alunos perceberem a organização e o modo de funcionamento dos textos, vindo a construir, desta forma, a noção de gênero textual. Ressalte-se ainda que o foco do ensino/aprendizagem era a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e não a leitura do aluno e sua interação com esses textos, sua relação com os sentidos produzidos.

A LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Com a finalidade de verificar a compreensão em leitura, no primeiro momento a pesquisadora requisitou aos alunos que respondessem por escrito a algumas questões sobre a leitura de um editorial da revista *Veja*, de 01-04-98, intitulado “O Incêndio É Nosso”, em que se solicitava a reconstrução dos sentidos propostos pelo autor, o significado do título e um resumo do texto, sendo permitido aos alunos permanecerem de posse do texto e utilizarem dicionários.

O texto abordava o incêndio ocorrido em Roraima por esta ocasião, o qual devastou grande parte da floresta amazônica, causando danos à fauna e à flora da região; a tese do autor era criticar o governo brasileiro por ter rejeitado ajuda das Nações Unidas sob a alegação de ameaça à soberania nacional, acusando-o de negligência ou falta de agilidade em sua ação no combate ao fogo. O título é uma alusão irônica com relação às preocupações nacionalistas.

De modo geral, com exceção de uma minoria, os alunos conseguiram reconstruir os sentidos da superfície do texto, realizando o processamento morfológico-semântico e foram capazes, portanto, de efetuar a leitura em níveis elementares. No entanto, observou-se que:

i) a ironia do título não foi apreendida pela maioria (20 alunos), como se pode observar no seguinte exemplo: *“esse título significa que o incêndio é nosso. Porque os maiores culpados por esse incêndio foram os agricultores, que antes do plantio, tem que inventarem de fazerem as queimas para limpar o terreno. Só que muitas vezes eles não tem noção do que pode ocorrer com essas queimadas”*;

ii) mais da metade (17 alunos) resumiu o texto como relato ou como texto informativo, sem apreender o seu caráter argumentativo: ex. 1 - *“eu entendi que um incêndio está acabando com o estado de Roraima e que o governo nada havia feito. A ONU havia oferecido ajuda ao*

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

governo brasileiro, com muitos recursos importantes e o país recusou.” ; ex.2 - “antes os agricultores usavam o fogo para devastar o terreno antes do plantio. Agora eles tem que queimar em virtude do fenômeno El Niño que está afetando todo o planeta. A ONU ofereceu vários transportes ao governo, mas eles não aceitaram”;

iii) cerca de um terço dos alunos percebeu o texto como argumentativo, porém aderiram incondicionalmente à posição do autor, incorporando-a como a visão “correta”, consagrada e legitimada pela escrita. Ex.1 - *“eu entendi que o melhor seria aceitar a ajuda do exterior mas o Brasil foi muito orgulhoso e não aceita, acha que poderia resolver sozinho”* ; ex.2 - *“entendi que o governo brasileiro fez uma burrice de não aceitar a ajuda estrangeira e da ONU”* ; ex.3 - *“a culpa é do governo por não aceitar ajuda da ONU mais cedo”*. ; ex 4 - *“o governo do Brasil não se importa com o que é nosso. O maior exemplo disso é o incêndio [...] E saber que o Brasil só reagiu tentando apagar o fogo quando o mundo inteiro ficou sabendo que estava sendo destruído o ‘futuro da humanidade’. É revoltante”*.

Ao analisar os resumos e as respostas produzidas pelos alunos verificou-se que muitos deles haviam literalmente transcrito vários trechos do texto lido, supostamente buscando construir os sentidos através da simples localização das informações; atribuo tal ocorrência às práticas de leitura escolar desenvolvidas desde as séries iniciais do período de escolarização, pois sabe-se que os exercícios cartilhescos, até hoje presentes e comuns na maioria das escolas, orientam neste sentido: copiar ou localizar no texto os trechos com a resposta “correta”, extrair determinadas palavras ou funções do texto e assim por diante.

Além dessas práticas serem predominantemente adotadas desde os primeiros trabalhos com leitura e compreensão de textos em aulas de Português, elas estendem-se às atividades de leitura e compreensão de textos também em outras disciplinas, de forma que estudar determinado assunto em contexto escolar geralmente é concebido como apreender e reter ou memorizar informações pontuais contidas nos textos, na maioria das vezes sem a preocupação de se refletir sobre elas e interrelacioná-las, mas somente com a finalidade de obter sucesso nas avaliações.

Em um segundo momento solicitou-se aos alunos que fizessem a leitura de um texto opinativo intitulado “Risos e Sorrisos” extraído da seção Tendências/ Debates, do jornal Folha de São Paulo, do dia 27-04-

98. Este texto discutia a questão cultural brasileira de cultivar o deboche, considerando-a uma postura de falta de ética e seriedade, adotada inclusive por instâncias governamentais e políticas do país, refletindo-se em sérios danos ao desenvolvimento da nação, na medida em que contribuiria para minimizar a gravidade dos problemas, dificultando o real enfrentamento e superação dos mesmos.

Desta vez, após uma leitura atenta, os textos foram recolhidos com intuito de se evitar tentativas de construção de sentidos mediante a mera localização de informações. Em seguida, os alunos procederam à realização das atividades de compreensão da leitura propostas pela pesquisadora: responder por escrito a uma questão aberta expressando o seu entendimento global do texto, a uma questão sobre o significado do título e a uma questão sobre a “mensagem” do autor, com a qual pretendeu-se explicitar a natureza argumentativa do texto, ou seja, estimular os alunos a perceberem que o texto exprimia o ponto de vista do autor sobre determinada questão.

De forma semelhante ao primeiro texto lido, os alunos em sua maioria conseguiram processar o texto nos níveis morfológico-semânticos mais elementares, ou seja, construíram sentidos da estrutura superficial do texto; porém, ao expressar seu entendimento global, embora não pudessem mais localizar e transcrever as informações do texto, algumas vezes eles ainda reproduziam trechos memorizados durante a leitura, outras vezes procuravam parafrasear seu conteúdo; de qualquer maneira sempre demonstravam preocupação em localizar e reter as informações “contidas” no texto persistindo em priorizar essa estratégia de leitura.

Ainda tratando de expressar o entendimento global do texto, freqüentemente os alunos referiam-se ao mesmo como se se tratasse de uma narrativa ou de um texto informativo; muitas vezes, ao invés de apresentarem a macroproposição ou a tese defendida pelo autor, eles destacavam um dos exemplos utilizados como argumento e passavam a discorrer sobre ele; em outros casos ainda, limitavam-se a relatar alguns fatos, também utilizados como argumentos pelo autor, como se fossem informações de um texto didático. Observem-se os exemplos:

(1) *“O texto lido relata um fato muito importante, pois retrata as formas de rir e sorrir e quando usá-las”.*

(2) *“O texto Risos e Sorrisos retrata a realidade do mundo”.*

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

(3) *“O riso é bom mas não devemos rir da desgraça dos outros como aconteceu em Brasília a pouco tempo alguns jovens ricos queimaram um índio que estava dormindo em um banco pensando que fosse um mendigo...”*

Apenas a minoria deles conseguiu apreender a intenção crítica e a argumentação do autor, e neste caso, sempre para aderir à posição assumida por ele, considerando-a um conselho, uma opinião de cunho moral, produzindo, assim, uma leitura que poder-se-ia denominar didática ou “ingênua”, conforme penso deixar demonstrado através da exposição de alguns segmentos de suas respostas:

(1) *“A mensagem é que para sermos felizes precisamos de um sorriso e não de um riso zombeteiro. Precisamos ser gentis e educados com as pessoas, não fazer brincadeiras de mau gosto e ajudar sempre o próximo”.*

(2) *“O autor quer que nós paremos de rir à toa, não que nós não devemos rir, mas rir das coisas certas, pois nós somos o futuro do Brasil”.*

(3) *“Ele quis nos transmitir que não devemos dar risadas das coisas erradas que ocorrem e sim ter vergonha...”*

(4) *“Que precisamos levar as coisas a sério seguir leis como elas são feitas e não com um riso e deixar quieto e também que o futuro não pode ser assim”.*

O SÓCIO-CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Na etapa inicial desta pesquisa, ao analisar o modo como os alunos construíam sentidos na leitura dos dois primeiros textos, observei que seu modo de fazer sentidos vinculava-se e dependia diretamente da maneira como se dirigiam ao texto, que por sua vez, vinculava-se ao conceito de texto construído durante o período de escolarização.

Deste modo, constatei a necessidade de inserir estas leituras em um quadro mais amplo, das práticas de leitura efetuadas na escola, e constatei também a necessidade de refletir sobre as concepções subjacentes de linguagem e texto que lhes forneciam sustentação. As práticas de leitura na escola e o modo “didático” dos alunos fazerem sentido dos textos lidos tornaram-se mais compreensíveis para mim quando entrei

em contato com reflexões teóricas produzidas por diversos autores que apontam o apagamento do aspecto social, histórico, cultural e ideológico na concepção escolar da linguagem.

Heath (1982), em seu estudo etnográfico, demonstra as diferentes experiências de três comunidades norte-americanas com a cultura letrada e sua correlação com um bem ou mal sucedido aprendizado escolar e postula a existência de diferentes “modos de fazer sentido” a partir de textos escritos para comunidades sociais diferentes, o que se explica devido à natureza cultural desses modos de fazer sentido. Nesse estudo Heath revela que entre as crianças com história de fracasso escolar predominavam as da comunidade negra de origem rural de Trackton, cujos modos de fazer sentido não condiziam com os modos da camada culturalmente hegemônica dentro da sociedade letrada.

Percebe-se que não isto não ocorre por uma mera coincidência, uma vez que a escrita guarda em si as marcas de sua apropriação histórica, sua assimilação e manipulação em condições de absoluto privilégio por segmentos sociais das classes dominantes, que determinaram o próprio sistema de referências para sua aprendizagem (Osakabe, 1982:149). Assim se explicam também a afinidade entre o código dito da escrita e o padrão lingüístico socialmente dominante, os modelos de discurso autorizado oferecidos aos alunos, a supervalorização do texto escrito efetivada em sociedades grafocêntricas como a nossa (Gnerre, 1991), tornando compreensíveis a tendência à uniformização e a homogeneização dos sentidos construídos na leitura de textos na escola.

De acordo com Foucault (1994:121), “não se considera que a leitura e os escritos dos que lêem podem não ser modelo desejável e generoso para sua generalização, pois é o modelo dos atuais privilegiados. Como prática social, no entanto, a leitura é assim porque é feito e fato dos que, graças a ela, simultaneamente dominam, se identificam e se diferenciam socialmente”. Há, portanto, uma ordem controladora na realidade escolar, em que o texto é concebido como objeto sacralizado, como produto acabado, cujos modos de fazer sentido são autorizados e impostos pela sociedade letrada, dos capazes, aos menos competentes, ou ignorantes (Signorini, 1995).

Assim também poder-se-ia esboçar uma explicação incipiente para a dificuldade dos alunos dessa pesquisa em abandonar a leitura exclusivamente didática dos textos argumentativos, concebidos como portadores de verdades a serem apreendidas, sua completa adesão à

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

posição do autor e até mesmo, em muitos casos, a não-percepção da intencionalidade, chegando a produzir uma leitura acrítica ou ingênua do texto opinativo, como reflexo da concepção escolar da linguagem neutra.

Street (1995), em seus estudos críticos sobre a questão do letramento, afirma que a pedagogização da escrita, ou seja, a adoção de um modelo de letramento autônomo pela escola, que desconsidera os diferentes significados que a escrita pode assumir para grupos sociais distintos, de acordo com os diversos contextos sócio-culturais em que ela se acha inserida, produz uma reificação da linguagem que visa exatamente reproduzir e perpetuar a ordem hierárquica da estratificação social através do controle institucional escolar.

Este processo de reificação resulta na construção de uma concepção de linguagem excessivamente artificial, falaciosamente neutra, que promove uma desvinculação do texto com as experiências significativas do real, instaurando uma ruptura comunicativa e impedindo o texto de constituir-se como objeto significativo em fases iniciais de aprendizagem, conforme demonstrado por Terzi (1995) em seu estudo sobre leitura com crianças de meios iletrados.

Penso que no caso dos alunos enfocados em minha pesquisa esta visão neutra ou “didática” da linguagem, reificada, desvinculada da vida e do real, inculcada ao longo dos anos pela instituição escolar, gerou um conceito de texto como objeto portador de verdade inquestionável, dificultando uma postura crítica na construção de sentidos do texto argumentativo. Em conversa informal com a pesquisadora, a professora da classe relatou :

Dá pra notar a dificuldade dos alunos em perceber a posição do autor, né, a tese defendida pelo autor, preciso esclarecer que é a opinião dele, eles podem ter opinião diferente, não precisam sempre concordar...

Porém, apesar de sua boa vontade, as atividades relativas à leitura permaneciam meramente “didáticas”; os exercícios estruturais aplicados aos textos não contemplavam sua dimensão pragmático-discursiva, não permitindo que os alunos percebessem, por exemplo, a relação da seleção lexical com os sentidos produzidos como um recurso argumentativo, vinculado à intenção comunicativa do autor. Acredito

que isto se explique devido à impossibilidade de superar a visão subjacente, tão fortemente arraigada, da linguagem neutra no âmbito escolar.

A INTERVENÇÃO:

Concepções de linguagem, texto, leitura e educação

Uma sentença só tem sentido na corrente da vida. (L.Wittgenstein)

A proposta alternativa de ensino de leitura planejada para minha intervenção pedagógica fundamenta-se em uma visão de linguagem claramente oposta àquela utilizada em contexto escolar, porque sustenta-se em concepções teóricas que consideram a linguagem absolutamente indissociável de seu contexto sócio-cultural, histórico e ideológico. Bakhtin (1992:282), ao postular a natureza ideológica do signo lingüístico, já nos advertia que:

“O menosprezo quanto à natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer esfera da investigação, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida.”

Em sua análise crítica do discurso, Fairclough (1989) também postula a natureza ideológica da linguagem e, concebendo o texto como produto social e cultural, nega a possibilidade de qualquer leitura – construção de sentidos- fora do contexto sócio-histórico de sua produção. Seus estudos focalizam as relações de poder que perpassam o fenômeno lingüístico, a carga ideológica embutida nas pressuposições do senso comum subjacentes às formas lingüísticas que utilizamos. Ele adverte que a linguagem talvez tenha se tornado o meio prioritário de poder e controle social, constatação semelhante à de Gnerre (op.cit.:22) ao afirmar que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Nas posições mais recentes da Lingüística Textual, e aqui refiro-me especialmente aos últimos trabalhos de Beaugrande (1996), percebe-se uma crítica à existência de antiga desconexão entre a teoria e

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

prática nos estudos lingüísticos, em seus primeiros momentos, provavelmente pelo fato de estarem eles fundamentados em conceitos positivistas. Segundo esse autor, tal desconexão está em vias de ser superada a partir de alteração do conceito de texto e textualidade, em que o texto não é mais considerado somente um artefato lingüístico composto por suas condições internas, ou seja, sua textualidade não é imanente, nem é propriedade lingüística, mas um modo de funcionamento que depende do contexto de produção, das relações entre os interlocutores, do complexo processo sócio-cognitivo e cultural que envolve a produção e recepção dos textos.

Assim, a língua é vista como um fenômeno dialogal e o texto passa a ser considerado um evento discursivo, dependente inclusive do conjunto de condições que conduzem o evento através de um processo interativo constituído por elementos multifuncionais, para o qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais.

Dentro desta perspectiva, tem se mostrado bastante valioso para meu trabalho o conhecimento das idéias de Jean Foucambert, em suas considerações sobre texto escrito e leitura, posto que ele reivindica justamente a importância do aspecto social do texto escrito e a leitura inserida no meio real dos sujeitos, a valorização das práticas sócio-culturais, familiares e comunitárias, no processo a que chamou de desescolarização da leitura: “se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral”. Seu engajamento político na questão pedagógica fica plenamente explícito em suas palavras: “O mais urgente é suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas”. (op.cit.:116)

Kleiman (1997), ao discutir as questões de letramento, também assinala a importância de se desescolarizar a escrita, sugerindo que se deva trazer para a escola “aquilo que é constitutivo das práticas de escrita, seus usos e suas funções não meramente escolares”, adotando desta forma uma concepção do texto escrito como evento discursivo, inextricavelmente vinculado ao contexto sócio-cultural em que é produzido, e reivindicando a necessidade de se legitimar outros modos de ler, aliados do padrão escolar, os quais se constituem em função do contexto em que seus participantes estão inseridos.

Jolibert (1994) em “Formando Crianças Leitoras”, relata uma experiência alternativa de leitura implementada em curso elementar de educação infantil na França, fundamentada em uma visão social da leitura, de acordo com as idéias de Foucambert e seguindo, entre outros, os princípios pedagógicos de Freinet, criador de um projeto de educação popular cuja principal característica consistia em integrar as práticas escolares às práticas reais de vida e trabalho cooperativo em comunidades pobres na França no início do século. O que se tem a destacar nessa experiência é justamente a proposta da leitura de textos autênticos, em situações reais, para atender a necessidades sociais concretas, práticas de escrita significativas para os grupos sociais envolvidos e a rejeição ao ensino da leitura oralizada concebida como decifração; ao contrário, busca-se aplicar os conceitos psicolinguísticos de “adivinhação” dos sentidos, entendendo a leitura como levantamento de hipóteses a partir de uma expectativa real, social.

Penso ter deixado claro, portanto, meu posicionamento no planejamento da intervenção pedagógica, concebendo as questões educacionais sobretudo como questões políticas, em que a leitura, o texto escrito e a própria linguagem só adquirem significado e vida inseridos no contexto sócio-histórico de sua produção. E, conquanto minhas reflexões estejam entretecidas e sustentadas por conceitos teóricos de vários autores, tomo como base fundamental, tanto para a elaboração da intervenção pedagógica quanto para as análises efetuadas posteriormente, a concepção de linguagem Bakhtiniana, pelo peso dado à sócio-historicidade: a linguagem não existe como um produto acabado, mas está sempre se constituindo na dialogia intersubjetiva.

Assim, decidi propor aos alunos-sujeitos a leitura de textos autênticos, que tivessem um significado no contexto sócio-cultural a que pertenciam, optando pelos textos escritos jornalísticos por representarem formas de escrita com função social, que poderiam suscitar a leitura crítica da realidade com o questionamento de seus valores de cidadania, e que lhes permitiriam ser não meros destinatários ou receptores, mas interlocutores de textos.

A leitura a partir de uma perspectiva dialógica

Pode-se dizer que, grosso modo, as posições teóricas a respeito de leitura têm se dividido basicamente em duas tendências antagônicas

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

ou controversas em relação à importância que atribuem a cada um dos elementos envolvidos na compreensão:

1^a) priorização do texto, em que a leitura é vista como produto, como reconhecimento de sentidos materializados na superfície textual; esta posição minimiza a importância do leitor ao mesmo tempo em que preconiza a noção de texto como um objeto autônomo e fechado, portador de sentidos estáveis;

2^a) priorização do leitor, encarado como fonte dos sentidos; segundo estes teóricos a leitura consiste justamente em um processo de atribuição de sentidos ao texto, cuja materialidade lingüística não contém em si nenhuma significação independente daquela que lhe for atribuída pelo leitor.

Há outras correntes que parecem ter se originado a partir desta segunda posição com aprofundamento de reflexões sobre a questão da relação sentido/sujeito-leitor, entre elas o desconstrucionismo. Adepto desta linha de pensamento, Fish (1993) postula a supremacia das instituições sócio-culturais na produção da interpretação de textos, negando tanto a primazia do texto quanto a do leitor, ao afirmar que os sentidos não dependem nem do texto nem do leitor, antes são determinados culturalmente pelas comunidades interpretativas em que textos e leitores estão inseridos. Assim, para ele, os sentidos são efeitos de sentidos, categorias cultural e institucionalmente constituídas, que determinam os textos e suas características formais bem como os leitores e suas atividades interpretativas.

De certa forma, esta visão traz em si uma noção de assujeitamento total e conseqüente anulação do autor, leitor e texto, reduzindo-os a meros construtos das formações ideológicas, o que considero bastante problemático e incompatível com uma proposta de leitura dialógica. Porém, ao mesmo tempo, ela vem nos trazer outras noções bastante interessantes, das quais não se poderia discordar ao refletir sobre a construção de sentidos na leitura, como quando Fish diz, por exemplo, que os textos só se tornam inteligíveis à medida que o leitor adquire os conhecimentos, normas e instruções para construir a interpretação partilhada pela comunidade cultural a que ele pertence. Entendo que tais normas e instruções podem corresponder justamente ao que chamamos de conhecimento intertextual, parte deste conhecimento prévio adquirir i-

do culturalmente, ao qual é atribuído papel essencial na legibilidade de textos (Vigner, 1988).

Também estou de acordo quando Fish diz que as leituras ocorrem de acordo com a instituição a que os textos estão filiados; julgo que essa noção adquire especial importância e deveria ser apreendida e levada em conta pelos professores no planejamento de propostas pedagógicas para o ensino da leitura. Refiro-me justamente ao papel da instituição escolar como determinadora dos modos de construir sentidos na leitura ao observar a maneira didática com que os alunos-sujeitos dessa pesquisa atribuíram sentidos aos textos jornalísticos opinativos mencionados anteriormente.

Retomo, assim, a reflexão sobre o contexto escolar e suas relações com as concepções de leitura. Sabe-se que, na instituição escolar a primeira das posições teóricas comentadas, aquela que tende a privilegiar o texto no ato da leitura, foi adotada com predomínio absoluto até recentemente; apoiando-se em uma visão estruturalista da linguagem, responsável por práticas de leitura mecânicas, instauradoras da univocidade de sentidos, ela tem produzido um leitor passivo e um tipo de leitura escolar, monolítica e homogeneizada.

A segunda posição, fundamentada em teorias da psicolinguística (Smith, Goodman) e da psicologia cognitiva (Rumelhart) introdutoras de noções como “adivinhação” e conhecimento prévio do leitor, apenas mais recentemente vem conseguindo obter algum espaço em âmbito escolar. Entretanto, sua aplicação de forma improvisada ou equivocada, em que os textos lidos continuam fragmentados e descontextualizados de sua situação de produção, geralmente tem originado um “espontaneísmo” pedagógico, que, na prática, culmina na aceitabilidade de toda e qualquer leitura gerando descrédito quanto à validade de seu ensino.

Do ponto de vista educacional estas duas tendências, portanto, têm se revelado incapazes de produzir um sujeito-leitor crítico, um interlocutor capaz de construir sua compreensão acolhendo as palavras alheias e retribuindo com sua contrapalavra.

Vários autores têm contestado os extremismos das duas posições discutidas anteriormente. Humberto Eco (1993), dentro da linha semiótica, chamou de superinterpretação às leituras que ignoram os sentidos propostos pelo autor, refletindo sobre algumas questões polêmicas fomentadas a partir do advento de sua “Obra Aberta”; em sua reflexão ele sugere que a concretude lingüística do texto compõe uma unidade de

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

significado, elaborada pelo autor, em relação a uma situação discursiva: “as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho”(1993:28).

Referindo-se à força ilocucionária das palavras, demonstrada a partir da teoria dos atos da fala, de Austin, Eco reivindica uma intencionalidade do texto, resgatando, até certo ponto, a importância do autor, ao afirmar: “[...] é possível fazer coisas com palavras. Interpretar um texto significa explicar porque essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas” (1993:28) ou que “entre a intenção do autor e o propósito do leitor existe a intenção da obra”, o que significa que a materialidade lingüística do texto restringe a indeterminação de sentidos.

Possenti (1990,1991) também manifestou-se contra esta tendência de supervalorização do leitor em detrimento do texto, considerando que, afinal de contas, “a leitura errada existe” (1990), pois “o texto não é um conjunto amorfo de traços em relação ao qual o leitor pode fazer o que bem entender” (1991:717); ele julga ser “equivocado e pouco produtivo encarar o leitor de um ponto de vista discursivo e o texto de um ponto de vista estrutural. Ou encarar o leitor de um ponto de vista histórico e negar esta propriedade ao texto” (1990:561). Segundo ele, seria mais relevante estudar a contribuição dos vários ingredientes envolvidos na leitura do que questionar sua origem.

Tais discussões são interessantes na medida em que revelam que essas divergências, na verdade, dizem respeito a questões mais profundas, isto é, às concepções de sujeito, linguagem/texto que subjazem aos diferentes conceitos de leitura sustentados pelos autores citados, e que estas questões exigiriam algumas reflexões. Torna-se necessário, contudo, tecer primeiramente alguns comentários sobre a terceira posição teórica a respeito de leitura, denominada sócio-interacionista, desenvolvida a partir do conceito Vygotskyano de interação na aprendizagem.

Esta posição entende que a construção de sentidos se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação de sentidos entre autor e leitor, no espaço compartilhado do texto: uma interação complexa e simultânea de estratégias de processamento cognitivo ascendentes e descendentes (do texto para o leitor e do leitor para o texto), em que o leitor, para construir os sentidos, mobiliza seu conhecimento prévio,

socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-o com as pistas lingüísticas impressas pelo autor no texto lido.

Neste enfoque o sujeito é considerado em suas dimensões social, cognitiva e cultural, podendo admitir a inclusão da dimensão sócio-histórica e da força ideológica que habita o signo verbal, e que impregnam as situações de produção dos textos, bem como as relações autor-texto-leitor. Os sentidos já não dados pelo texto, nem apenas pelo leitor, mas são construídos na interação autor-texto-leitor. Neste momento torna-se pertinente retomar as reflexões sobre a relação entre as concepções de sujeito, texto/linguagem subjacentes às teorias de leitura que se pretenda defender.

A abordagem de leitura desenvolvida neste trabalho busca coerência vinculando-se às concepções de linguagem e texto explicitadas anteriormente. De acordo com a idéia de Possenti (op.cit), sobre a necessidade de se considerar os elementos envolvidos em uma teoria de leitura a partir do mesmo ponto de vista, sustento minha posição sobre a noção de sócio-historicidade constitutiva da linguagem/texto e sujeito, de acordo com os princípios estabelecidos pela teoria Bakhtiniana.

As mais recentes reflexões teóricas já não permitem sustentar-se uma noção de sujeito uno, auto-consciente e poderoso, segundo o ponto de vista cartesiano; ao contrário, o sujeito acha-se submetido às injunções do contexto sócio-histórico em que se insere, constituindo-se de múltiplas vozes. Adotar uma concepção de sujeito sócio-histórico não implica necessariamente em acatar a idéia de assujeitamento total. O sujeito constituindo-se dialogicamente na/pela linguagem, acolhe as palavras do Outro e se constitui a partir delas, porém, este movimento não é unidirecional, do contrário não seria dialógico, pois de acordo com Bakhtin (1995:147) “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores”.

Às palavras do Outro o sujeito replica com sua contrapalavra, o que significa que o sujeito que acolhe as palavras de outro também exerce uma ação responsiva sobre elas, pois dizer que ele é sócio-histórico equivale a dizer que é dinâmico, dialético e inconcluso, excluindo-se, desta maneira, a idéia de um sujeito previsto, acabado, totalmente submetido a um poder institucional todo-poderoso, assim como a de sujeito fonte dos sentidos. Em meu modo de ver, o sujeito sócio-histórico, interpelado permanentemente por forças sócio-ideológicas,

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

está sempre se movendo, deslocando-se de uma para outras posições, e não sendo deslocado como um títere, mas participando de um processo em que o lingüístico, o social e o histórico constituem-se mutuamente.

Também já foi dito que a mais nova concepção de texto não permite mais considerá-lo como um mero artefato lingüístico, cujos sentidos existem fora de um contexto sócio-histórico e discursivo. Koch utiliza a metáfora do iceberg para explicar uma concepção de texto que vai além de sua materialidade lingüística: “todo texto: possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais” (Koch,1997:25).

Também Marcuschi, em palestra no XLVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (1998), deixa claro que as condições da produção e recepção de textos dependem de seu contexto sócio-histórico e, discorrendo sobre as mais novas tendências na Lingüística Textual, entende que as últimas considerações de Beaugrande (1996), ao definir o texto como evento discursivo, sinalizam um avanço em direção a uma perspectiva sócio-histórica, além da interacional.

Assim, de acordo com as concepções de sujeito, linguagem e texto explicitadas até aqui, tento definir o que entendo por leitura em uma perspectiva dialógica. Se a dialogia aparece, de acordo com a teoria de Bakhtin, como o princípio fundador da linguagem, sendo ela própria constitutiva dos sujeitos, também o ato da leitura, por consistir em uma atividade de linguagem, só pode ser concebido como dialógico - uma interlocução entre autor e leitor, intermediada pelo texto, cujos sentidos serão construídos na/pela materialidade lingüística impregnada de sócio-historicidade porque “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”(Bakhtin, op. cit.:113).

Recorro novamente à noção de contrapalavra de Bakhtin para entender e definir a leitura como uma forma de compreensão responsiva,

em que “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, [...] uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. (Bakhtin, op.cit.:132) Assim, conforme já mencionei anteriormente, de acordo com essa concepção, o leitor não pode mais ser apenas um receptor ou destinatário do texto lido, mas sim, o interlocutor real de uma enunciação. A melhor definição que conheço para a leitura em uma perspectiva dialógica foi concebida por Geraldí nesta bela metáfora:

“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto” (Geraldí, 1993: 166).

CONCLUSÃO

Através desta investigação a respeito da leitura de textos argumentativos desenvolvida na etapa inicial de minha pesquisa penso ter encontrado dados que apontam para a seguinte conclusão: a constituição de sujeitos-leitores no contexto escolar é obstaculizada pela adoção de concepções de linguagem e texto que ignoram o seu caráter sócio-histórico e ideológico e que vêm sustentar práticas alienantes e/ou pouco significativas, desvinculadas das experiências de vida dos alunos, impedindo-os de produzirem uma leitura como construção de sentidos e como um exercício de ressignificação do real. Ao tecer reflexões críticas sobre a situação da leitura escolar, procurei construir, a partir de fundamentação teórica de linha Bakhtiniana, uma proposta alternativa

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS

de ensino de leitura, em que se destaca o seu caráter eminentemente sócio-histórico e dialógico.

Essa proposta concretizou-se em forma de uma intervenção pedagógica com objetivo de produzir a transformação dos conceitos de texto e leitura dos alunos-sujeitos, suscitando a construção de uma leitura crítica. Os dados respectivos encontram-se em etapa de análise preliminar e os resultados finais serão divulgados em artigos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1992.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex Pub. Corp., 1996.
- ECO, H. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Longman, London and New York, 1989.
- FISH, S. Como reconhecer um poema ao vê-lo? In: *Palavras, revista do Departamento de Letras, PUC*, 1993.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez Editora, 1984.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school in *Language in Society*, 11:49-76, 1982.

- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1994.
- KLEIMAN, A. B. Análise e produção de textos. In Pereira, M.T.G.(org.). *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.
- KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Editora Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, L.A Rumos Atuais da Lingüística Textual. Conferência proferida no XLVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP em São José do Rio Preto, em 25 de junho, 1998.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe.” In: *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL XIX*. Bauru, Unesp/Gel, 1990.
- _____. Ainda a leitura errada. In: *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL XX*. Franca, Unifran/Prefeitura Municipal de Franca/GEL, 1991.
- SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita”. In: ESP., São Paulo, vol. 15, Ns 1 e 2, p. 163-171, 1995.
- STREET, B.V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman, London and New York, 1995.
- TERZI, S.B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, Pontes, 1995.
- VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade”. In: GALVES, C. (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas, Pontes, 1988.

Leitura e repetição: formas de interpretação

Marilei Resmini Grantham¹

INTRODUÇÃO

Para aqueles que se ocupam da linguagem, não importando a que linha teórica se filiem, as questões ligadas ao **sentido** são sempre uma constante: o que é realmente o sentido? Como ele se constitui? Como se mantém? Como se altera?

Apesar de aparentemente simples, essas perguntas têm sido objeto de muitas pesquisas, muitos estudos, e as respostas parecem nunca esgotar o problema.

Esperando, portanto, não ser muito repetitiva neste trabalho, que se filia à Análise do Discurso de linha francesa (AD), dedico minha atenção ao tema do sentido e me proponho a examiná-lo a partir de alguns pontos teóricos, como **leitura** e **interpretação**, os quais, na minha perspectiva, estão a ele intrinsecamente relacionados. Para tanto, parto de alguns pressupostos, tais como:

a) os sentidos não são evidentes e não se fecham, uma vez que jogam com a ausência, com o não-sentido.

b) a interpretação ocorre justamente porque o espaço simbólico representado pelos textos é marcado pela ausência, pela incompletude da linguagem.

c) a produção de sentido é indissociável da **repetição**².

Estas afirmações trazem em sua base o pensamento de Pêcheux (1969), para quem um discurso deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido; assim, “tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta” (PÊCHEUX, op.cit., p.77).

¹ Universidade do Rio Grande (FURG-RS).

² O interesse pelas questões ligadas à repetição tem origem em trabalho anterior, que constituiu minha dissertação de Mestrado, e que foi denominada “*O discurso fabular e sua repetição através dos tempos: na reiteração do mesmo, a presença do diferente*”.

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

Deste modo, a produção de sentido é indissociável da relação de paráfrase, e é nesta repetição, no interior da família parafrástica, que se constitui o efeito de sentido, o que explica ser uma ilusão a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido.

O que está em pauta neste trabalho, portanto, é uma investigação a respeito de gestos de leitura/ interpretação que se realizam através da repetição. Isto significa que me ocupo, também, da intertextualidade.

Para tanto, apresento, inicialmente, de forma suscinta, algumas reflexões teóricas a respeito dos pontos que fundamentam o estudo. Em seguida, ilustro a teoria com uma modesta análise que evidencia o funcionamento discursivo da repetição.

SENTIDO: UMA QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO?

Passo a desenvolver, nesta seção, os aspectos teóricos que são o centro da investigação deste trabalho: repetição, leitura e interpretação³.

Sentido e Repetição

Falar em repetição supõe pensar em Pêcheux (1969), para quem um discurso deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido; assim, “tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos” (PÊCHEUX, op.cit.,p. 77). Isto significa que o processo discursivo não tem, de direito, início, pois o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que foi anteriormente objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado.

O fato de saber que um discurso remete a outro leva Pêcheux a afirmar que “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre seqüências tais que a família parafrástica destas

³ Estes assuntos são tema da pesquisa que desenvolvo atualmente, em minha tese de Doutorado.

seqüências constitui o que se poderia chamar a matriz do sentido ” (*ibid.*,p.169). Isto significa que é no interior da família parafrástica que se constitui o efeito de sentido, o que explica ser uma ilusão a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido.

Na verdade, então, o sentido de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que esta seqüência é concebida como pertencente a esta ou àquela formação discursiva⁴.

Assim, segundo Pêcheux (1988), se uma mesma palavra, expressão ou proposição podem receber sentidos diferentes, conforme refiram-se a esta ou àquela formação discursiva, é porque “uma palavra não tem *um* sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade” (PÊCHEUX, *op.cit.*, p.161). Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que estabelece com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Deste modo, “um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual se constitui” (*ibid.*,p.261), sendo a produção de sentido parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, já que este é produzido na forma-sujeito⁵ do discurso, sob o efeito do interdiscurso⁶.

⁴ O termo *formação discursiva* (FD) é original de Foucault e foi empregado por Pêcheux para designar as formas de organização dos enunciados. A FD, assim, é o que determina “o que pode e deve ser dito”, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada.

⁵ A designação *forma-sujeito* abrange o sujeito enunciator (sujeito do discurso ou sujeito ideológico) e o sujeito universal (ou sujeito do saber) na articulação entre o interdiscurso e o intradiscurso de uma FD.

⁶ O *interdiscurso* constitui o exterior específico de uma FD. É, segundo Pêcheux (1988) “o todo complexo com dominante” das formações discursivas” (PÊCHEUX,*op.cit.*,p.162). Já o *intradiscurso* diz respeito ao nível da formulação, ou seja, é o lugar da enunciação por um sujeito.

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

É a ideologia, então, que recruta sujeitos entre os indivíduos e faz com que recebam como evidentes o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem, enquanto sujeitos-falantes.

Assim, sob a evidência de que é realmente o indivíduo (com seu nome, suas idéias e suas intenções) que produz sentidos há, segundo Pêcheux, “ o processo de interpelação-identificação, que produz o sujeito no lugar deixado vazio” (ibid., p.159).

A questão dos sentidos instaurados pela repetição é, pois, extremamente importante para a Análise do Discurso, tanto que, conforme afirmam Courtine e Marandin (1981), é sobre os temas e reformulações que reaparecem que a AD autoriza suas práticas de descrição e é isto que ela constitui como seu objeto, traçando, no funcionamento dos discursos, as zonas de imobilidade, os pontos de identidade.

Estas colocações remetem-nos à noção de dispersão, conforme é encontrada em Foucault (1971), o qual afirma que o discurso é formado por elementos que não estão ligados por um princípio de unidade, mas por formas de repartição.

A idéia de dispersão é encontrada também em Courtine e Marandin, quando os autores tratam da repetição e declaram que, “se os discursos repetem-se, é porque eles são repetíveis, isto é, os indivíduos assumem a fala reassumindo nela o que ignoram ser do já-dito” (COURTINE & MARANDIN, op.cit., p.28).

Encarada desta forma, a repetição pode ser considerada, como o é por Deleuze (1968) , como o retorno do mesmo, mas que, pelo fato de reaparecer em outro lugar e em outro tempo, é outro. Quer dizer, a repetição é a ínfima diferença que permite seu reconhecimento e seu esquecimento.

Tais considerações remetem à noção de memória discursiva, categoria que Courtine(1981) trouxe definitivamente para o âmbito da AD, tratando-a não dentro de uma concepção individual de um inconsciente coletivo, mas, conforme ressalta Indursky (1992), como “memória social inscrita no seio das práticas discursivas” (INDURSKY, op. cit., p.36).

Para Courtine, é possível, a partir do enunciado [E], referir-se à memória discursiva, “a qual decorre da existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas, reguladas por apa-

relhos ideológicos” (COURTINE, op.cit., p.53). Desse modo, é a repetição ou o apagamento dos elementos do saber de uma FD, isto é, dos enunciados, que aponta para a memória discursiva. É, pois, na relação do interdiscurso com o intradiscurso, na articulação do enunciado com enunciação, que se dá o efeito de memória em um discurso particular, pois uma formulação-origem é reatualizada em uma conjuntura discursiva específica. A FD, tendo redes de formulações em seu interior, quando constitui seu saber próprio, constitui a memória discursiva.

As formulações-origem derivam-se então de um trajeto, de uma espessura estratificada de discursos, através do qual elas transformam-se para surgir mais adiante, suavizam-se ou desaparecem, mesclando memória e esquecimento.

É a partir do domínio da memória que será caracterizada a formação dos enunciados e que serão analisados os efeitos que produz, em um processo discursivo, a enunciação de uma sequência discursiva, podendo ser efeitos de redefinição ou transformação, mas também efeitos de ruptura, de denegação do já-dito.

Sob esta perspectiva, o discurso é, conforme afirma Orlandi (1987), “menos transmissão de informação, do que efeito de sentido entre locutores, sendo considerado como ação social, ou seja, como parte do funcionamento social geral” (ORLANDI,op.cit.,p.83).

Estas afirmações levam a pensar o discurso não como fechado em si mesmo, nem como sendo do domínio exclusivo do locutor, pois “aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc” (ibid.,p.83).

É isto que, segundo Orlandi, nos permite pensar em uma noção de sujeito menos formal, ou seja, nos possibilita perceber que o sujeito da linguagem não é o sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente. Imaginar que somos a fonte do que dizemos

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

constitui, então, em AD, o que se denomina a ilusão do sujeito⁷, já que há interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Ou seja, “os sentidos que produzimos não nascem em nós, nós apenas o retomamos” (ibid.,p.83).

Assim, o processo do ouvinte, ou seja, da leitura, é equivalente, o que significa que o processo de atribuição ou reconhecimento de sentidos não deve ser visto como mera transmissão de informação, mas deve ser referido às condições de produção da leitura⁸.

Descentralizar, então, o conceito de informação em relação à leitura supõe pensar o sentido em sua pluralidade e abordar o problema do sentido literal. Se se considera que o contexto e as condições de produção são constitutivas do sentido, a variação, então, é inerente ao próprio conceito de sentido. Isto nos leva a abandonar a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente que os outros. Não há, pois, um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Há só margens. Os sentidos, assim, recolocam-se a cada momento no processo que é a interlocução.

Desta forma, os sentidos não são homogêneos, como também não o é o sujeito. Na produção dos discursos intercalam-se o mesmo e o diferente, memória e esquecimento, produção e criatividade, reprodução e transformação.

Sujeito e sentidos, assim, fundem-se na produção e na repetição dos discursos.

⁷ O sujeito-falante tem a *ilusão* não só de estar na fonte de sentido (ilusão-esquecimento nº1), mas também de ser dono de sua enunciação, capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer (ilusão-esquecimento nº2).

⁸ Constituem as *condições de produção da leitura* : o fato de que todo falante e todo ouvinte ocupam um lugar na sociedade; as *formações imaginárias*, ou seja, os mecanismos que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso ; as relações de *intertextualidade*, segundo as quais todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo); e as *antecipações*, que constituem a estratégia discursiva de prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor.

Sentido e Leitura

Encarar a leitura em uma perspectiva discursiva, como o fazemos neste estudo, significa adotar pressupostos teóricos, os quais, como nos lembra Orlandi (1993), constituem-se em:

- pensar a produção da leitura;
- admitir que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de produção do(s) sentido(s);
- considerar que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- reconhecer que tanto os sentidos quanto os sujeitos são determinados histórica e ideologicamente;
- perceber que há múltiplos e variados modos de leitura;
- admitir que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Supõe também considerar, conforme o faz Coracini (1995), que “não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto socio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer” (CORACINI, op. cit., p.16).

Nesta perspectiva, a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, de historicidade.

Assim, faz parte integrante do processo que é a leitura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos, pois sujeitos e sentidos são elementos do mesmo processo de significação.

Esta relação entre autor/leitor/texto exclui, conforme lembra Orlandi (1993), a possibilidade de pensarmos em:

- a) um autor onipotente, cujas intenções controlam todo percurso de significação do texto;
- b) um texto transparente, que diz por si toda a significação;

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão domina as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura.

Na tensa relação entre paráfrase e polissemia, estes componentes atuam não como elementos únicos, mas em suas posições relativas. E é justamente “essa relação de posições histórica e socialmente determinadas - em que o simbólico (lingüístico) e o imaginário (ideológico) se juntam - que constitui as condições de produção da leitura” (ibid., p.11).

Tais reflexões levam-nos a pensar novamente nas noções de incompletude e intertextualidade.

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que não está dito e que está significando e que pode se apresentar de várias maneiras: o que não está dito mas que, de alguma forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.

Desta forma, há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem. Essas relações refletem, na verdade, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros - existentes, possíveis ou imaginários.

Assim, os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente ali, nele, pois esses sentidos passam pela relação do texto com outros textos.

Isso, segundo Orlandi, “mostra que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ibid.,p.11).

No processo que é a leitura, portanto, a relação entre autor/leitor/texto é que vai determinar o grau de relação entre aquilo que Orlandi (1987) denominou de “leitura parafrástica, que se caracteriza pelo *reconhecimento* (reprodução) do sentido dado

pelo autor, e leitura polissêmica, que se define pela *atribuição de múltiplos sentidos ao texto*” (ORLANDI, op.cit., p.200).

Desta forma, o grau de inferência implicada na leitura pode variar muito, indo desde um ponto mais baixo - o que caracteriza a leitura parafrástica - até o ponto mais alto - o da leitura polissêmica.

Assim, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele. Essa previsibilidade baseia-se em alguns fatores determinantes, como o de que os sentidos sedimentam-se de acordo com as condições em que são produzidos, e como o de que, dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido.

Além disso, todo leitor tem sua história de leituras. As leituras já feitas configuram a compreensão do texto de cada leitor específico.

Desta forma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível. E esta previsibilidade também resulta da história, o que quer dizer que é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível, e desejável, das leituras.

A pluralidade das leituras, ressalta Orlandi, (1993), não tem relação apenas com a leitura de vários textos, mas, principalmente, com a “possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras” (ORLANDI, op.cit., p.87).

Assim, não há leituras previstas por um texto, mas há leituras previstas para ele.

O texto, nesta perspectiva, conforme lembra Orlandi (1996), é multidimensional. Afirma a autora: “Se o observarmos na perspectiva discursiva, o texto é um bólido de sentidos. Ele parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes.” (ORLANDI, op.cit., p.14).

Neste sentido, é apenas no imaginário que diferentes versões de um mesmo texto partiriam de um texto “original”. Este, na verdade, constitui uma ficção, ou melhor, uma função da historicidade, num processo retroativo, uma vez que são sempre vários os textos possíveis de um “mesmo” texto. Ou seja, são sempre vários os gestos de interpretação.

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

Sentido e Interpretação

De acordo com Orlandi (1996), a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem, pois não há sentido sem interpretação. Dito de outra forma: os sentidos não se fecham, não são evidentes, mesmo que aparentem ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido.

Nesta perspectiva, a interpretação, para Orlandi, é um “gesto”, ou seja, é um ato no nível simbólico.

Considerar a interpretação como um gesto nos possibilita pensá-la em sua ligação com a incompletude e com o silêncio : a interpretação acontece porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pelo silêncio.

Esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas em relação a algo que não se fecha. Isto porque o dizer é aberto e não tem um começo verificável, estando sempre em curso.

Afirma então Orlandi :

“Efetivamente, no momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba” (ORLANDI, op.cit.,p.20).

Desta forma, se, ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que - perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores - decide a direção dos sentidos, ou seja, decide sobre a direção do sujeito.

A interpretação é, então, para Orlandi, uma injunção, o que significa dizer que, face a um objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de dar sentido, isto é, de construir sítios de significação, de tornar possíveis gestos de interpretação.

Um dos efeitos ideológicos da interpretação está justamente no fato de que, no momento mesmo em que se dá, ela se nega como tal. Quando o sujeito fala, ele está interpretando, pois está atribuindo senti-

do às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. E a interpretação aparece como transparência, como o sentido já-lá.

Assim, como nos lembra Orlandi, para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha. Afirma a autora:

“A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo)”. (ORLANDI, op.cit.,p.67-68)

Desta forma, a interpretação se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade do sentido vir a ser outro, no qual presença e ausência se trabalham, e paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. Ou seja: o dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso.

Estas reflexões levam-nos a relacionar a questão da interpretação com a da autoria, noção encarada por Orlandi(1993) , como função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciador e da de locutor. Para a autora, das três, a função de autor “é aquela em que o sujeito está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções” (ORLANDI,op.cit.,p.77).

Orlandi (1996) declara que a a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Quer dizer: o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem.

A função de autor, então, é tocada de modo particular pela história, pois o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. Assim,

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

embora o autor se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja : o autor produz um lugar de interpretação no meio dos outros. E esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Afirma Orlandi: “Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz” (ORLANDI op. cit.,p.70).

Assim, a constituição do autor supõe a repetição e, portanto, a interpretação. O que significa que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas porque é o que é passível de interpretação, o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído⁹ na relação com o interdiscurso.

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA REPETIÇÃO

Feitas as considerações teóricas, passo a verificar, através de uma breve análise, o *funcionamento discursivo* da repetição.

É importante lembrar que a AD procura tratar dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não apenas de seu produto. Assim, embora pressuponha a metodologia lingüística, a AD considera também o histórico e o ideológico inscritos no objeto de análise.

Na relação entre língua e discurso, portanto, há, como nos lembra Courtine (1982), uma “materialidade do discursivo” e que é distinta da ordem da língua. Essa materialidade consiste em uma relação determinada entre a língua e a ideologia. O discurso materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico, no sentido que ele representa no interior da língua os efeitos de contradições ideológicas e, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade lingüística no interior da ideologia.

⁹ A noção de pré-construído foi introduzida por Paul Henry e revista por Pêcheux e Fuchs (1975). Designa uma construção anterior, exterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca uma relação entre o interdiscurso, como lugar de construção do pré-construído, e o intradiscurso, como lugar de enunciação por um sujeito.

Assim, a adoção de uma perspectiva discursiva deve evitar reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-la no trabalho histórico sobre a ideologia como representação. Trata-se de ter, ao mesmo tempo, a análise lingüística, fornecendo a descrição e a técnica de manipulação das seqüências discursivas, e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso.

Passo, então, a analisar alguns casos de repetição. Os textos escolhidos são fábulas. Quer dizer: procuro verificar as relações de intertextualidade entre fábulas repetidas por mais de um autor, bem como as relações de intertextualidade entre morais de fábulas que não remetem, necessariamente, a histórias já escritas.

Inicialmente, proponho-me a trabalhar com a fábula “*A Galinha dos ovos de ouro*”, contadas por La Fontaine (LF), Monteiro Lobato (ML) e Millôr Fernandes (MF)¹⁰.

Depois, ocupo-me da repetição observada apenas nas morais.

A Repetição da Fábula “A Galinha Dos Ovos De Ouro”

Em uma breve análise, é possível constatar, entre as diferentes versões desta história, a sedimentação de um mesmo sentido. A análise de algumas seqüências discursivas¹¹ demonstra esse fato.

sd 1 - (LF) “Contam que tinha um **avarento** outrora,
Dádiva bela de canto mouro,
Galinha, que os seus ovos punha de ouro.”

sd 2 - (ML) “João **Impaciente** descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro. Mas um por semana **apenas**”.

O exame destas seqüências discursivas nos mostra que se constrói, já no início da narrativa, uma imagem negativa do sujeito que consegue achar a riqueza, através da representação que dele faz o narrador.

¹⁰ La Fontaine viveu na França no século XVII, entre os anos de 1621 e 1695. Suas *Fábulas* foram escritas de 1668 a 1694. Monteiro Lobato viveu no Brasil entre os séculos XIX e XX, nos anos de 1882 a 1948 e suas *Fábulas* datam de 1922. Já as *Fábulas Fabulosas*, de Millôr Fernandes, tiveram sua primeira edição em 1963.

¹¹ A seqüência discursiva é definida por Courtine (1981) como “seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

As pistas que nos permitem perceber essa imagem são reveladas pela natureza do léxico empregado, e que podem ser verificadas, por exemplo, pela forma como o narrador qualifica o sujeito que representa o lugar do ambicioso: *avarento e impaciente*. Também o emprego do advérbio *apenas* é revelador, uma vez que, na medida que denota *pouco, insuficiente*, sugere uma grande ambição, ou seja, a avareza.

Vejam outras seqüências:

sd 3 - (LF) “Num momento a **fortuna** me **melhora**
Se **mato** esta galinha, pois agouro
Que dentro dela encontrarei grande **tesouro**”.

sd 4 - (ML) “Louco de **alegria**, disse à mulher: - Estamos **ricos**! Esta galinha traz um **tesouro** no ovário. **Mato-a** e fico o **mandão** aqui das redondezas”.

É possível perceber, desta vez não mais pela voz do narrador, mas pela voz dos protagonistas do discurso, uma realidade diferente da revelada anteriormente. Aqui, o dinheiro e a riqueza não são valores negativos, mas, pelo contrário, são vistos como algo muito bom.

Novamente é o léxico que nos fornece as pistas que nos conduzem a essa constatação. Assim, por exemplo, vemos que os substantivos *fortuna* e *tesouro* e o adjetivo *rico* são relacionados ao verbo *melhorar*, ao substantivo *alegria*.

A possibilidade de adquirir *poder* também é vista como atraente, quando o protagonista demonstra o desejo de tornar-se o *mandão* das redondezas.

Assim, para obter riqueza e poder qualquer coisa é válida, e isso é revelado pelo verbo *matar*.

Seguindo a análise:

sd 5 - (LF) “Abre a galinha; todo se **amofina**
E bradando: “Eis -me a pão e a laranja!”
Ergue o **lamento** ao céu e **desatina**.”

sd 6 - (ML) “Dentro dela só havia tripas, como nas galinhas comuns, e João **Impaciente, logrado**, continuou a **marcar passo** a vida inteira, morrendo **sem vintém**”.

O exame destas seqüências nos revela o sentido que se constrói nestas fábulas: a punição para a avareza.

Mais uma vez, é no léxico estão as marcas lingüísticas que demonstram esse sentido: encontramos então verbos como *se amofina*, *desatina*; um substantivo como *lamento*; adjetivos como *impaciente* e *logrado* e expressões adverbiais como *marcar passo a vida inteira e sem vintém*.

A análise das pistas apresentadas nessas seqüências demonstra que, quando Monteiro Lobato reescreve a fábula *A galinha dos ovos de ouro*, ele mantém o sentido já anunciado por La Fontaine há tanto tempo atrás, ou seja, o de uma conotação negativa para a riqueza, para a fortuna, e o de que a ousadia e a impaciência são punidas.

Ao examinarmos, ainda em Lobato, o comentário feito por Dona Benta após a história, esse sentido torna-se ainda mais revelador. Vejamos:

sd 7 -(ML) “Ah, meu filho, isso de esperar **não é fácil**. Quantas vezes você mesmo não **perdeu** uma coisa que muito desejava por excesso de **impaciência**, por não ter tido a **sabedoria de esperar**”.

Como se pode perceber, a paciência, embora *não seja fácil*, é associada à *sabedoria*, enquanto a impaciência leva o sujeito a *perder* o que deseja.

Portanto, entre essas duas versões da fábula “*A Galinha dos ovos de ouro*”, observa-se o estabelecimento de uma relação de **paráfrase**, isto é, a manutenção de um mesmo sentido.

Ao falar em paráfrase, resgatamos o conceito de Serrani (1993), quando a autora a define como “ressonância de significação, entendida essa ressonância como um efeito de vibração mútua” (SERRANI, op.cit., p.47).

Utilizando a terminologia de Serrani, podemos dizer então que, entre as seqüências analisadas, há um efeito de ressonância, ou seja, as seqüências mantêm entre si um mesmo efeito de sentido.

É esse efeito de sentido, que se cristaliza, que chamamos de “*mesmo*” neste estudo.

Essa concepção permite incluir o sujeito da linguagem na conceituação de paráfrase, pois ela sempre ressoa para alguém, seja na dimen-

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

são dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é importante o domínio das formações imaginárias) , seja na dimensão do sujeito (como lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva) .

Ao mesmo tempo, afasta-nos de uma concepção puramente linguística do fenômeno, na qual seria suficiente confrontar as seqüências e verificar nelas variações sinonímicas.

Leva-nos a pensar também na relação autor/ leitor/ texto, uma vez que é ela que determina a leitura parafrástica, que, como já referimos anteriormente, se caracteriza pelo *reconhecimento* (reprodução) do sentido dado pelo autor, e leitura polissêmica, que se define pela *atribuição* de múltiplos sentidos ao texto”.

O que determina a leitura parafrástica ou polissêmica é o grau de inferência implicada na leitura , indo desde um ponto mais baixo – o que caracteriza a leitura parafrástica – até o ponto mais alto – o da leitura polissêmica.

No caso que estamos abordando, por conseguinte, podemos dizer que Monteiro Lobato realiza uma leitura parafrástica do texto de La Fontaine, já que, ao ler e reescrever a fábula, ele fica num nível muito baixo de inferência, pois mantém em sua história o mesmo efeito de sentido criado por La Fontaine.

Diferente desta leitura, no entanto, parece ser a que Millôr Fernandes realiza do mesmo texto.

Com a finalidade de verificar se é isto realmente que acontece, passo a analisar algumas seqüências discursivas:

sd 8 – (MF) “Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Subitamente, em dia inesperado, a Galinha pôs um ovo de ouro. Ouro! Outro dia, outro ovo. Outro ovo de ouro! O homem mal podia dormir!”

É possível perceber aqui um efeito de sentido semelhante àquele encontrado nas sd1 e sd2 , ou seja, mostra-se a imagem de um sujeito impaciente (*mal podia esperar*) e seduzido pela possibilidade da riqueza.

Sd 9 – (MF) “Esperava todas as manhãs pelo ovo de ouro – clara, gema, gala, tudo de ouro! – que o **tirava da miséria** e aos poucos o guiava ao **milionarismo**”.

Nesta seqüência discursiva, notamos, novamente, um efeito de sentido semelhante ao verificado nas histórias dos outros dois autores : a rejeição à miséria , a ambição e o desejo de ter dinheiro, de tornar-se milionário, e por conseqüência, ter uma vida melhor.

Mas podemos perceber, também, e isso é diferente do encontrado até agora, um tom de deboche, de ironia nesta seqüência, quando o autor descreve os componentes do ovo e, principalmente, quando afirma que até a *gala* era de ouro.

Esse mesmo efeito de diferente pode ser encontrado em outras seqüências:

sd 10 – (MF) “O fato, que **antigamente poderia passar despercebido**, na data de hoje atraía verdadeiras multidões. E não só multidões. Rádios, jornais, televisão, tudo entrevistava o homem, pedindo-lhe impressões, querendo saber detalhes de como acontecera o espantoso acontecimento”.

Pela análise desta seqüência discursiva, torna-se evidente a alusão deste autor às outras versões da mesma história, através de uma oposição entre o ontem, *antigamente*, e o hoje. Isso pode ser verificado pela comparação entre as expressões “*o fato, que antigamente poderia passar despercebido*” / “*na data de hoje atraía multidões*”. Quer dizer: Millôr deixa claro que, mesmo repetindo, ele está modificando a história.

Além disso, o autor brinca com a própria realidade, na qual os meios de comunicação, quando descobrem um fato diferente, pitoresco, “caem”, desesperadamente, sobre aqueles que possam lhes fornecer informações.

Vejamos outra seqüência:

sd 11 – (MF) “E a Galinha, também, ia dando aqui e ali seus shows diante dos jornais, câmaras, microfones. Certa vez, até, num esforço de reportagem, conseguiu pôr um ovo de ouro diante da câmara da TV Tupi”.

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

Mais uma vez encontramos um efeito de diferente neste discurso. Aqui se coloca um novo sentido: a galinha, que nas outras fábulas é apenas explorada pelo dono, aproveita-se da situação e promove a si mesma com a publicidade. Ou seja : encontramos aqui não mais um sujeito submisso e sem iniciativa, mas, ao contrário, um sujeito que sabe tirar partido da situação.

E Millôr continua o jogo entre o mesmo e o diferente. Vejamos:

sd 12 – (MF) “Porém o tempo passou e muito antes que o homem conseguisse ficar rico, a galinha deixou de botar ovos de ouro. **Desesperado**, o homem foi ocultando o fato, até que, certo dia, não se contendo mais, abriu a galinha para apanhar os ovos que ela tivesse lá dentro. Para sua **decepção**, não havia mais nenhum”.

Observamos, através desta seqüência, que, aparentemente, mantém-se neste autor o mesmo efeito de sentido verificado nas outras versões de “*A Galinha dos ovos de ouro*” : o sujeito ambicioso e impaciente é punido, fica *desesperado*, sofre uma *decepção*, e fica sem nada.

Nas fábulas anteriores, esse é o sentido que os autores procuram sedimentar , uma vez que a história termina quando o homem mata a galinha e descobre que continuará pobre, para o resto da vida.

Esse parece ser o sentido anunciado através dessa seqüência discursiva.

E poderia ser, já que ele escreve uma versão da mesma fábula, ou seja, já que ele faz uma repetição.

No entanto, o exame de outra seqüência parece mostrar que não é isso que acontece. Vejamos:

sd 13 – (MF) “Então o homem – espírito bem moderno – resolveu explorar o nome que lhe ficara do acontecimento e abriu um enorme restaurante, com o sugestivo nome de *Aos ovos de ouro*. E isso lhe deu **muito mais dinheiro** do que a Galinha propriamente dita”.

O exame desta seqüência nos permite reconhecer que Millôr Fernandes realiza não mais uma leitura parafrástica dos demais textos, mas uma **leitura polissêmica**, com a instalação definitiva de um novo e diferente efeito de sentido: o sujeito ambicioso, que gosta de dinheiro, e que nas versões anteriores é punido com a miséria, aqui consegue o

sucesso, consegue ganhar muito dinheiro, *muito mais dinheiro* do que ganharia inicialmente. Quer dizer: este autor constrói a imagem de um sujeito que não se deixa derrotar, de um sujeito que vence porque é esperto, porque não fica esperando que a felicidade caia do céu, porque sabe aproveitar as oportunidades que a vida oferece.

Esta possibilidade, na verdade, chega a ser aludida por Monteiro Lobato, quando, após a fábula, mostra o diálogo entre Dona Benta (cuja fala já mostramos na sd 7), Pedrinho, Narizinho e Emília. Neste diálogo, Narizinho afirma que Pedrinho, no dia anterior, *quase* pegara uma saíra das raras, mas que não conseguira porque puxara o cordão antes do tempo. A isso, ela acrescenta que Pedrinho também *é palerma*, porque muitas vezes não tem paciência. Ela sim, sabe esperar.

Fica clara aqui a oposição: paciência / sabedoria x impaciência / falta de inteligência.

A essa fala se contrapõe a voz de Emília, que constitui para nós outra seqüência discursiva:

sd 14 – (ML) “E por isso mesmo não pegou aquela pulga que estava em sua cama – disse Emília. Ficou esperando que a pulga parasse de pular e a pulga afinal sumiu.

A especialidade de Emília era pegar pulgas”.

Observe-se, porém, que este comentário de Emília não chega a mudar o sentido instituído por Lobato, uma vez que é feito fora do contexto da história, na qual se mantém o mesmo sentido anunciado por La Fontaine.

No entanto, revela uma posição-sujeito¹² diferente em Lobato, já que o autor, apesar de se render ao sentido já instituído, o sentido do senso comum, aponta uma possibilidade de mudar esse sentido, na medida em que mostra que, se o sujeito ficar esperando o que quer, sem se esforçar, acabará não conseguindo (*ficou esperando que a pulga parasse de pular e a pulga afinal sumiu*).

Através destas seqüências, podemos estabelecer uma correspondência entre as posições-sujeito representadas pelos personagens das fábulas. Assim, o dono da galinha na fábula de La Fontaine e Pedrinho

¹² A noção de posição-sujeito designa a relação de identificação entre o sujeito enunciativo e o sujeito do saber da FD.

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

e o dono da galinha na fábula de Monteiro Lobato ocupam a mesma posição-sujeito : a da paciência, da acomodação e do conformismo. Já Emília, em Lobato, e o dono da galinha, em Millôr, ocupam uma outra posição-sujeito, diversa daquela: a do sujeito impaciente e audacioso.

Para finalizar, façamos um contraponto entre a moral apresentada para esta fábula por Monteiro Lobato e por Millôr Fernandes, o que constitui, para nós, mais duas seqüências discursivas:

sd 15- (ML) “Quem não sabe esperar, pobre há de acabar”.

sd 16 - (MF) “Cria galinhas e deita-te no ninho”.

Podemos observar que, ao revelar a moral da história, Lobato e Millôr afastam-se definitivamente em termos do sentido que instituem. Assim, Lobato reafirma o sentido já cristalizado, o sentido do senso comum: é preciso ser paciente, é preciso ser cauteloso. Millôr, no entanto, não prega a paciência, mas aconselha a tirar vantagem da situação, quando for possível.

Na análise desenvolvida até aqui, examinamos o caso em que uma mesma fábula é contada e recontada, através dos tempos, por diversos autores.

Assim, a análise da fábula *A galinha dos ovos de ouro*, em suas diferentes versões, nos evidenciou os movimentos de manutenção ou deslocamento de sentidos que acontecem quando um mesmo texto é repetido por diferentes autores, em épocas diversas.

Também nas morais da fábula esses efeitos puderam ser sentidos : entre La Fontaine e Lobato, por exemplo, como já vimos, a moral cria o mesmo efeito de sentido – a recomendação da paciência - enquanto Millôr estabelece um novo efeito – a possibilidade de o sujeito aventurar-se e ser bem sucedido.

Examinando as *Fábulas fabulosas* de Millôr, no entanto, outro fato nos chama a atenção : é o caso das fábulas que não mantêm uma relação de intertextualidade explícita com outra fábula já existente, mas cuja moral, essa sim, estabelece essa relação com outros enunciados, que, no caso, são provérbios.

Passamos, portanto, a examinar alguns desses enunciados, aos quais denominarei seqüências discursivas, com o intuito de verificar os efeitos de sentido por eles estabelecidos.

A repetição e a moral das fábulas em Millôr Fernandes

Observemos as seguintes seqüências discursivas:

sd 17 – (MF) “Quem ama o feio tem algum outro objetivo”.

sd 18 – (MF) “Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também”.

sd 19 – (MF) “Nos momentos graves, é preciso verificar muito bem para quem se apela”.

sd 20 – (MF) “Mais vale um urubu na mão do que um faisão inventado pela malandra imaginação do urubu”.

Esses enunciados constituem as morais das seguintes fábulas criadas por Millôr:

a) “A aventura” (Quem ama o feio tem algum outro objetivo).

b) “Juízo Final” (Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também).

c) “O Socorro” (Nos momentos graves, é preciso verificar muito bem para quem se apela).

d) “Prova de amor – à maneira dos turcos” (Mais vale um urubu na mão do que um faisão inventado pela malandra imaginação do urubu).

Como é possível observar, nenhuma dessas fábulas remete a qualquer outra que já tenha sido escrita anteriormente. No entanto, os enunciados das morais têm uma intertextualidade explícita com outros que são do domínio coletivo, pois são provérbios.

Podemos dizer então que Millôr usa uma enunciação original (Eo) e, através dela, faz surgir uma nova enunciação (E1). Há, pois, entre Eo e E1 algo que as aproxima e algo que as diferencia.

Assim:

(A)

(B)

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

- 1) Eo bonito lhe parece
 Quem ama o feio
 E1 tem algum outro objetivo

- 2) Eo Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro
também
 E1

- 3) Eo é que se conhecem os amigos
 Nos momentos graves
 E1 é preciso verificar muito bem para quem se
 apela

Percebemos em (1),(2) e (3), em E1, um deslocamento que procura destruir a autoridade do provérbio reconhecido, construído no intertexto¹³.

Partindo de um modelo, E1 constitui-se em um anti-modelo, em um anti-provérbio, que contesta a autoridade do provérbio.

Desse modo, altera-se, em (B), a partir de uma ressonância de significação verificada em (A), o sentido sedimentado, o senso comum.

Vejamos então o que acontece em cada caso:

1) O autor parte do instituído (quem ama o feio bonito lhe parece/ amor com amor se paga / nas horas difíceis provam-se os amigos) e rompe esse sentido cristalizado pelo tempo.

Ao afirmar que *quem ama o feio tem algum outro objetivo*, Millôr coloca em dúvida o fato de ser possível amar alguém apenas por suas qualidades, sem levar em conta seus atributos físicos. Para isso, ao invés de recontar a fábula que contém essa moral¹⁴, Millôr cria uma

¹³ A noção de intertexto, tal como é encontrada em Maingueneau (1989), caracteriza o conjunto de enunciados que uma formação discursiva efetivamente cita.

¹⁴ A fábula em questão é *A coruja e a águia* : uma coruja e uma águia, depois de muita briga, resolvem fazer as pazes e combinam que, daquele dia em diante, a águia não comerá mais os filhotes da outra. A águia pergunta então à coruja como fará para reconhecer-

história diferente, e que é mais ou menos a seguinte: Parco de Alcântara nunca teve uma aventura amorosa, porque era muito feio: demasiado baixo, calvo, míope, usava óculos grossos, tinha uma anemia que lhe amarelava a pele. Uma noite, porém, caminhando pela rua, aparece na janela de um segundo andar uma mulher linda, vestindo um baby-doll transparente, que começa a chamá-lo e a convidá-lo para subir. O homem fica espantado, quase não acredita que seja com ele, mas, como a mulher insiste, resolve subir. Quando chega lá em cima, a mulher leva-o para o quarto. Deitada na cama está uma menina de três anos. A mulher diz então para a criança: “Está vendo? Mamãe não disse? Se você não parar de chorar imediatamente, o Papão vai lhe comer”.

Deste modo, jogando com o instituído, com o mesmo, Millôr constrói um novo efeito de sentido, segundo o qual quem ama o feio não o acha bonito, mas tem nele algum interesse próprio, quer tirar alguma vantagem do outro.

2) Quando afirma que *amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também* novamente Millôr deixa de recontar a fábula que contém essa moral¹⁵, e cria outra história: um miserável milionário chega no céu e espera a sua vez de ser julgado. Interrogado sobre o que fizera de bem em sua vida, responde que nasceu, cresceu, amou, teve filhos, viveu. O Senhor responde que aqueles eram atos sociais e biológicos normais. Não contavam. O milionário diz então que criou indústrias, comprou fazendas, deu emprego a muita gente. Também não serviam, porque o Senhor considerava que ele praticara aquelas ações para melhorar a própria vida dele. Desconsolado, o milionário afirma então que, uma vez, deu cem cruzeiros para uma velhinha da Casa dos Artistas, outra vez deu duzentos cruzeiros para o Hospital dos Alienados e outra

lhe os filhotes, e a coruja responde que isso é fácil, pois eles são os mais bonitos, bem feitinhos de corpo e cheios de graça. A águia encontra então um ninho com três monstros e os come, pois não reconhece neles a descrição feita pela coruja. (Monteiro Lobato)

¹⁵ A fábula é *A pomba e a formiga* : uma formiga, com sede, vai beber água num riacho, por sugestão de uma pomba. Acaba caindo na água e é salva pela pomba. Mais tarde, vendo que um caçador prepara uma armadilha e que a pomba se dirige para lá, a formiga age depressa e morde o dedão do caçador. Ao ouvir o grito, a pomba voa para longe. (Esopo)

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

vez contribuiu com quinhentos cruzeiros para a Fundação das Operárias de Jesus. Só? – pergunta Deus. E diz: - Josué, dá oitocentos cruzeiros ao cavaleiro aqui e manda ele pras profundas do inferno!

Vemos que, nesta história, o bem que o homem fizera na vida não é devolvido com o bem e com a justiça na hora de seu julgamento. O que lhe é devolvido é apenas o dinheiro que gastou.

Cria-se aqui um novo sentido, contrário àquele da fábula anterior : não adianta ser bom, pois a justiça, o reconhecimento nem sempre acontecem.

3) Quando afirma que *“Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela”*, Millôr mais uma vez abandona a história que tem o enunciado *“Os amigos provam-se nas horas difíceis”* como moral¹⁶ e cria outra fábula: um dia, um coveiro cava tanto que não consegue mais sair da cova que cavara. Grita, grita e nada. Chega a noite. Somente na madrugada é que aparece um bêbado que, ouvindo aqueles gritos, olha para dentro da cova. O coveiro pede para que o homem o tire dali, pois está com frio. O bêbado responde então: *“Mas, coitado! Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de você, meu pobre mortinho!”* E, pegando a pá, começa a jogar terra, cobrindo cuidadosamente o buraco.

Mais uma vez, Millôr joga sobre o instituído para criar o diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os pontos abordados neste estudo, bem como as análises realizadas, conduzem-nos a reconhecer, na repetição, não apenas um exercício de obrigatoria reafirmação de um mesmo sentido, mas uma possibilidade de inserção do diferente em um discurso já instituído.

¹⁶ A fábula é *“O leão e camundongo”* : uma vez, quando um leão estava dormindo, um ratinho ficou passeando em suas costas. Nisso, o leão acordou e ia devorar o bichinho, mas este pediu perdão e disse-lhe que, se ficasse vivo, um dia poderia retribuir-lhe o favor. O leão deixou-o livre. Um dia, quando caiu numa armadilha, os caçadores o amarraram numa árvore. O ratinho, então, roeu as cordas e libertou o leão.

É nesta perspectiva que podemos afirmar que a leitura é produzida, isto é, ela é um processo que se desenrola entre um autor, um texto e um leitor. Esse processo se desenvolve sempre em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta.

Isto explica o fato de que várias leituras são possíveis para um mesmo texto - já que mudam os leitores - e de que leituras que são possíveis hoje não o tenham sido em outros tempos - já que muda o contexto sócio-histórico.

Na produção da leitura, como observamos, também devem ser consideradas a incompletude - pois, quando lemos, lemos não só o que está dito - e a intertextualidade - pois o sentido de um texto passa sempre pela sua relação com outros textos.

É neste sentido que a interpretação deixa de ser vista como apreensão de um sentido que já está lá, pronto, e passa a ser uma questão de relação entre autor/ texto/ leitor. Ela não é livre de determinações, não pode ser qualquer uma, mas também não é sempre a mesma.

Deste modo, a repetição, e a leitura, é a possibilidade do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, em que paráfrase e polissemia se delimitam no movimento de contradição entre o mesmo e o diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na sala de aula*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- COURTINE, J. J. Analyse du discours politique. *Langages*. Paris, Larousse, v.62, p. 0-128, 1981.
- _____. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v.9. n.2, p.239-64, 1982.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes : uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira*. Campina, IEL/ UNICAMP. Tese de Doutorado, 1992.

LEITURA E REPETIÇÃO: FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

- ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento*; as formas do discurso. 2ª ed. Rev. aum. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Discurso e Leitura*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.
- _____. *As formas do silêncio : no movimento dos sentidos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, 1969.
- _____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso. In : GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, 1975.
- SERRANI, S. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. São Paulo, Campinas: Ed. Unicamp, 1993

FÁBULAS

- FERNANDES, Millôr *Fábulas Fabulosas*. Ed. ilustr. Rio de Janeiro, Nórdica, 1973.
- LA FONTAINE *Fábulas Completas*. São Paulo: Cultura, 1946.
- LOBATO, Monteiro *Fábulas*. 47º ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

As ilusões do sujeito e a produção de textos argumentativos

Anna Maria G. Carmagnani¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do princípio, defendido por Pêcheux e Fuchs (1975), de que o sujeito constitui-se enquanto tal a partir de dois esquecimentos ou “ilusões necessárias”: primeiro a de que ele é fonte exclusiva de seu dizer e, segundo, a de que seu discurso reflete a realidade de seu pensamento. A partir disso, buscamos analisar e discutir como tais ilusões se manifestam (ou não) em textos argumentativos produzidos por alunos de Inglês como Língua Estrangeira, em curso de 3º grau, levando em conta que este sujeito, constitutivamente heterogêneo, procura, de várias formas, apagar, homogeneizar sua dispersão para evitar o conflito, a dissensão.

Defendemos, portanto, uma visão de heterogeneidade indissoluvelmente ligada ao sujeito e seu discurso, baseando-nos na visão de Authier (1982; 1984) que desenvolve as noções de heterogeneidade representada e constitutiva e na visão de Bakhtin (1988, 1992) que defende a fala como sendo de natureza social, necessariamente constituída pelo discurso do Outro.

O corpus analisado constitui-se de textos produzidos por alunos, num curso de redação, no qual o objetivo central é desenvolver a capacidade de redigir textos argumentativos de vários tipos: cartas de opinião, texto de propaganda, ensaios curtos. Uma tese, explicitada ou não, norteia boa parte dos textos produzidos pelos alunos, tornando-se a base que serve como referência para todos os argumentos e contra-argumentos apresentados. Ao mesmo tempo, o aluno-autor possui dois leitores em potencial: o professor e um ou mais colegas cujas “vozes”

¹ Doutora em Lingüística Aplicada pela PUC-SP e docente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Língua e Literatura Inglesas da USP.

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

se fazem ouvir em comentários escritos nos quais várias sugestões são fornecidas para a melhoria daquele texto (pelo menos do ponto de vista desses leitores). Numa etapa posterior, o autor do texto deve decidir se inclui ou não as sugestões oferecidas, deve reescrever seu texto e submetê-lo novamente a um dos leitores: o professor que dispõe da versão anterior e das sugestões oferecidas. Numa fase “final”, o professor avalia o texto, levando em conta a tese defendida, os argumentos apresentados e sua organização, verificando se o autor fortalece as vozes anteriormente incluídas e/ou incorpora outras (sugeridas pelos leitores ou pesquisadas pelo próprio autor). O objetivo maior é criar oportunidades para que o aluno perceba que regras permeiam a produção de textos argumentativos, como ele articula essas idéias e quais sentidos provoca.

Sem dúvida alguma, se tomarmos os papéis que cada um desses interlocutores representa na instituição, concluiremos que a voz do professor ressoará mais alto nos textos produzidos pelos alunos tendo em vista as imagens pressupostas (cf. Pêcheux, 1969) entre os participantes e o poder da instituição na constituição dessas representações (Foucault, 1969). Contudo, se também entendermos que o poder é produtivo, isto é, gera ação (cf. Foucault, 1975), poderemos antecipar que, através de um jogo de forças também produtivo, os participantes utilizarão de vários meios, como de fato ocorreu, para apagar/camufiar as outras vozes, ou incorporá-las, fazendo crer que são suas, para manter a unidade de seu texto, levando-se em conta o princípio de autoria, também defendido por Foucault (1971).

A questão da heterogeneidade e da dispersão do sujeito em seu texto torna-se ainda mais complexa: o autor está “consciente” dessas outras vozes mas não pode assumi-las explicitamente em seu texto; o autor, muitas vezes, não compartilha dos pressupostos defendidos por seus interlocutores mas tem que, de alguma forma, sugerir que os leva em conta; o autor não compartilha dos pressupostos e, talvez, inconscientemente, os camufla; o autor incorpora as outras vozes, acreditando sempre-já terem feito parte de seu imaginário. Assim, mesmo ciente dessa incorporação, o aluno-autor, enquanto sujeito situado historicamente, busca homogeneizar o que é constitutivamente heterogêneo.

É importante ressaltar que esse percurso é conflituoso no contexto em questão pois o autor de que falamos tem a ilusão da realidade de seu pensamento e, além disso, possui uma ilusão com força até maior

da realidade do pensamento do outro, no caso o professor. Este último detém um saber específico, respaldado pela instituição. O aluno, por sua vez, possui o desejo daquele saber e daquele poder e, em última análise, acredita na objetividade do pensamento desse outro (o professor). Observam-se aí o conflito constitutivo do sujeito enquanto pessoa no mundo e o conflito deste mesmo sujeito enquanto autor num contexto aonde os lugares ocupados pelos interlocutores são demarcados institucionalmente e no qual este sujeito tem pouca ou nenhuma voz.

Para melhor discutirmos essas questões, retomaremos os conceitos de Heterogeneidade Representada e Heterogeneidade Constitutiva defendidos por Authier (1982, 1984), algumas das idéias pertinentes à nossa discussão defendidas por Bakhtin (1988, 1992) e os conceitos relativos às relações de poder de Foucault (1971).

A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: UMA DISPERSÃO DO TEXTO E DO SUJEITO

Para Orlandi e Guimarães (1988), “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” . O autores referem-se ao sujeito de que fala Pêcheux (1975) – *a forma-sujeito* – isto é, o sujeito afetado pela ideologia e, ao sujeito de que fala Foucault (1969), caracterizado pela descontinuidade. Adicionaríamos a essas referências o trabalho de Bakhtin (1988) precursor de uma visão dialógica da linguagem que, a nosso ver, em muito contribui para uma melhor compreensão do sujeito descentrado, da palavra como fenômeno ideológico, da multiplicidade.

Bakhtin (1992) defende que a fala é sempre de natureza social, portanto, há sempre um interlocutor – o Outro – ao menos potencial. Assim, o discurso está inevitavelmente constituído pelo discurso do Outro e a subjetividade revela-se através do heterogêneo, dos sentidos difusos, da dispersão. Dessa concepção decorre uma visão de linguagem que entende a “homogeneidade” como mais um efeito de sentido imposto pela ideologia. E esse efeito é produzido pelo aluno-autor em seu texto (nosso objeto de análise): ele cria a ilusão de unidade e objetividade através de seus argumentos, organizados previamente. A eventual interferência das palavras do Outro – a heterogeneidade – é marcada, sobretudo nos contra-argumentos.

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Das formas explícitas de heterogeneidade apontadas por Authier (1982), salientaremos as que apareceram com mais frequência em nosso corpus. A primeira delas é o “discurso relatado” que inclui as manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa: os discursos direto e indireto. No discurso indireto, o locutor apresenta-se como um tradutor que faz uso de suas próprias palavras para remeter a um outro como fonte do sentido que ele relata. No discurso direto, são as palavras do outro que ocupam o tempo ou espaço, claramente marcadas na frase através da citação. O locutor apresenta-se como um simples “porta-voz”. Nessas duas modalidades, o locutor acomoda explicitamente no seu discurso o discurso do “outro”. Nos textos produzidos pelos alunos, é muito frequente a recorrência ao discurso relatado por várias razões:

- ao demarcar claramente o discurso do outro, o aluno assume o papel de relator, de organizador, diminuindo sua responsabilidade pela formulação. Ao mesmo tempo que comprova que não é ele quem está dizendo, protege-se quanto à recepção positiva ou negativa de seus argumentos;

- a demarcação da fala do Outro reforça tanto para o autor do texto quanto para o leitor a ilusão de “objetividade”, clareza.

- a utilização, principalmente do discurso direto, aproxima o autor do leitor e, ao mesmo tempo, no caso de textos argumentativos, colabora quando da inserção de argumentos de autoridade.

Alguns exemplos foram retirados de nosso corpus:

Discurso Direto:

(1) *...Eu estava no ônibus e ouvi alguém dizendo “ele é o único que fala a linguagem dos pobres”. Um outro respondeu, “ele diz coisas que ninguém tem coragem de dizer”.²*

(2) *"Vocês não sofreram como as pessoas que foram torturadas", alguns certamente dirão.*

² Todos os exemplos foram por nós traduzidos para o português. Originalmente, os textos foram produzidos em inglês.

O discurso direto foi utilizado parcimoniosamente pelos alunos, tendo em vista o tom informal que instaura. Na verdade, exemplos como (1) apareceram mais em textos nos quais o aluno teve dificuldade para elaborar argumentos mais complexos. No caso em questão, o aluno quiz validar seu argumento central no qual defendia um apresentador popular criticado pelos colegas e pelo editorial que serviu de base para a discussão. Sabendo de antemão que seu argumento não seria aceito prontamente, utilizou o discurso direto para salientar que um enunciador mais significativo - o povo - compartilhava de sua posição. No exemplo 2, o discurso direto é utilizado para introduzir o contra-argumento: o aluno-autor quer mostrar a falta de propriedade dos que argumentam contra a censura na televisão, comparando essa forma de controle à censura e proibições do período da ditadura. O efeito pretendido é o de evocar no imaginário dos leitores experiências e/ou conhecimentos que os façam concordar sem muita reflexão com os argumentos apresentados.

Discurso Indireto:

(3) ***Aqueles que são contra a censura alegam que nossa liberdade de expressão é garantida pela constituição e que ninguém pode interferir em nossos direitos.***

(4) ***Contudo, a solução não é a censura, como várias pessoas sugeriram.***

(5) ***Pessoalmente, não compartilho da opinião de várias pessoas que afirmam que uma pessoa escreve por puro egocentrismo, apenas pelo desejo de ser comentada.***

Observa-se nos exemplos um fenômeno muito repetido nos textos dos alunos: a utilização de elementos que se referem a enunciadores genéricos, supostamente conhecidos por todos (esses, aqueles etc.), a referência a “pessoas” que têm ponto de vista divergente, ou que pensam de forma semelhante à do autor, etc. Nos exemplos dados, tendo em vista as condições de produção dos textos analisados, os autores

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

estão se referindo aos colegas que apresentaram opiniões contrárias às suas em discussão que precedeu a redação do texto. Cientes dos contra-argumentos, eles tinham que refutá-los de alguma forma, omitindo os que as postulavam por não se tratar de autoridade.

Mesmo quando a referência à pessoa podia ser feita, o aluno não o fez, como no caso do exemplo (5) no qual o aluno se refere a uma autoridade (no caso George Orwell)³ sem mencioná-la. Ao contrário, apesar de tratar-se de uma opinião pontual (a do autor de um texto), o aluno opta por não fazer a referência (talvez por considerar que seu leitor a conheça) e a amplifica: ele não está relatando a opinião de uma pessoa, mas de várias. É interessante refletir sobre as razões que poderiam tê-lo levado a esse tipo de generalização, através do discurso relatado. A nosso ver, uma das razões estaria ligada ao fato de que ao omitir o nome (George Orwell) o aluno sente maior poder de refutação - não podemos nos esquecer do lugar social que ocupa e o lugar social ocupado pelo autor do texto. Ao omitir o nome, por sua vez, como refutar a opinião de “uma” pessoa? A isso o aluno responde com uma generalização: *o ponto de vista de várias pessoas*. Desse modo, demarca a presença do outro, evita nomeá-lo para evitar a desvalorização de seu argumento (o outro fala do lugar de autoridade, o aluno não!) e reforça sua posição, demonstrando segurança ao colocar-se sozinho contra “o ponto de vista dessas outras pessoas”: *Não compartilho...*

Maingueneau (1989) discorda da oposição ingênua normalmente feita entre o discurso direto e indireto, segundo a qual o primeiro (o direto) reproduz literalmente, ou é mais fiel para o relato de uma enunciação. Para o autor, “a partir do momento em que se trata de formações discursivas, toda concepção retórica da citação é inadequada. Isto porque o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado etc. São as imposições ligadas a esse lugar discursivo que regulam a citação(...) (Maingueneau, 1989:86).

Compartilhamos dessa posição, acrescentando que a mera inserção de uma citação pressupõe uma posição que dirige a escolha: quando

³ No caso em questão, os alunos haviam lido um texto no qual George Orwell narra as razões porque escreve e argumenta, fazendo uma generalização, que os escritores escrevem pelas mesmas razões, uma das quais a que a aluna critica.

cito outros, os cito por alguma razão (estou de acordo, estou contra a colocação, quero ironizá-la, quero reforçar minha posição) e para obter um certo efeito de sentido. No entanto, o que pode e deve ser dito numa formação discursiva determina também o que pode e deve ser citado. Nem toda a fala, de qualquer personagem, pode ser citada e, mesmo que seja, não será compreendida da mesma forma nas diversas formações discursivas. Do mesmo modo, o discurso indireto, mesmo que nos sirvamos de verbos tidos como “neutros” (por exemplo, responder, dizer), não estará transpondo a mesma fala, já que esta fidelidade lingüística é também ilusória: a repetição de um mesmo enunciado não implica repetição de sentidos, ao contrário, instaura novos sentidos.

Um segundo tipo de forma explícita de heterogeneidade, também presente nos textos dos alunos, são as formas marcadas de conotação autonímica: o locutor inscreve palavras do outro no fio de seu discurso e, ao mesmo tempo, as mostra como não sendo suas. O fragmento assim designado é marcado por aspas, itálico, uma entonação e/ou por qualquer forma de comentário:

(6) *...nem todo o escritor tem o compromisso de mostrar uma atitude política “saudável”.* (a autora faz uma interpretação da palavra *saudável* e busca fazer a distinção disso com relação a o que o autor chama de *saudável*; discordando da posição apresentada)

(7) *Por outro lado, considerando-se que este é um país democrático, e que todos são “livres” para pensar e falar...* (aqui o autor de certa forma coloca o termo “livre” à distância; no contexto em questão, não se sente apto a afirmar essa suposta liberdade, tendo em vista que esse conceito entra em conflito com o que efetivamente o autor experiencia na sociedade: uma pseudo-liberdade, a partir da qual fazemos o que podemos fazer, dentro dos limites impostos).

(8) *Finalmente, diria que “a fórmula” para vencer essa batalha é uma campanha popular em prol de melhores programas.* (o autor parece inseguro com relação à sua sugestão. Será

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

que ele poderia afirmar que existe uma fórmula única para vencer a batalha? Sua sugestão é vaga e pouco fundamentada).

(9) *Onze membros da comunidade Européia agruparam-se no novo “clube”.*(...) *O que me choca é que esse processo de “globalização” tende a agrupar alguns países e a excluir outros. As dificuldades desses “países excluídos”, “nações pobres” irão aumentar.* (a aluna está fazendo uma crítica à globalização; procura, então, manter as palavras ligadas ao conceito à distância).

Para Maingueneau (op.cit.:90), o valor semântico das aspas e o interesse que representam para a AD estão ligados precisamente a este caráter “imprevisível” bem como à sua relação com o implícito. Afirma, também, que as aspas constituem antes de mais nada de um sinal construído para ser decifrado por um destinatário. Desse modo, “o sujeito que utiliza as aspas é obrigado, mesmo que disto não esteja consciente, a realizar uma certa representação de seu leitor e, simetricamente, oferecer a este último uma certa imagem de si mesmo, ou melhor, da posição de locutor que assume através das aspas”. Esse recurso aparece de forma consistente nos textos analisados. O aluno-autor constrói uma imagem de seu interlocutor – o professor e os colegas – e mantém alguns sentidos à distância. Isso o protege dos questionamentos que poderiam ser feitos e, ao mesmo tempo, lhe dá liberdade para circular entre os sentidos que acredita serem compartilhados. Num contexto no qual o texto é, no final das contas, discutido e avaliado, ele busca trazer à consciência mecanismos de argumentação que acredita convencerão seu interlocutor da veracidade/validade de seu pensamento.

O recurso às perguntas retóricas também é utilizado na maioria dos textos, ora no título, ora na introdução, ora no meio do texto para mudar o rumo da argumentação, conforme os exemplos abaixo:

(10) *Fumar: Uma questão de boas maneiras ou preconceito?* (título de texto que levava o leitor a concordar com a segunda possibilidade: há preconceito em torno da questão).

(11) *A globalização é um problema ou uma solução nos dias de hoje?* (introdução à discussão que leva à conclusão de que a globalização é solução para alguns - os ricos - e problema para outros - os pobres).

(12) *Nesse ponto, poderíamos perguntar: o que podemos fazer?* (após introduzir o problema, o autor pretende dar a sua resposta que quer compartilhada com o leitor. Para tanto, faz a pergunta para a qual já tem resposta utilizando a primeira pessoa do plural).

Desse modo, esses alunos, sujeitos situados historicamente, buscam dialogar com o seu interlocutor, antecipando as possíveis perguntas, mostrando-se preocupados com as posições contrárias. Reafirmam, assim, sua posição de locutores e controladores de seus textos, buscando mostrar como têm “consciência” de outros sentidos, de outras posições, ressaltando, contudo, a relevância e abrangência de suas posições.

As ilusões e os esquecimentos do autor, enquanto sujeito da linguagem, tornam-se mais marcantes quando procura explicitamente distanciar-se e dar voz ao outro. É aí que reforça sua crença na origem de seu pensamento e a diferença entre seu pensamento e o do outro. É aí, também, que reforça a impossibilidade de falarmos sem as palavras desse outro que nos constitui.

Authier (1982) refere-se a formas mais complexas de heterogeneidade a partir das quais a presença do outro não é marcada explicitamente na frase. É o caso do discurso indireto livre, da ironia, da alusão, da reminiscência etc. A utilização dessas formas gera uma dificuldade de demarcação entre a fala do locutor e a do outro, as vozes se mesclam, se superpõem nos limites de uma única construção lingüística. Ainda assim, em todas elas a presença do Outro não pode ser negada. Isto porque a heterogeneidade representada está ancorada em outro tipo de heterogeneidade – a constitutiva – que fundamenta a própria natureza da linguagem e que possibilita à primeira apresentar-se como objetiva, na medida em que a heterogeneidade representada parece revelar a parte do texto que é do(s) outro(s) demarcando, assim, o que é do autor e o que ele remete a outro(s).

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA E REPRESENTADA: UMA NEGOCIAÇÃO INCESSANTE

Tomando como base os trabalhos que tomam o discurso como produto do interdiscursos – o dialogismo bakhtiniano – e, por outro lado, a abordagem de sujeito e de sua relação com a linguagem do ponto de vista da psicanálise (Freud e sua releitura de Lacan), Authier (1984) defende que a heterogeneidade constitutiva pressupõe que “constitutivamente, no sujeito, em seu discurso, há o Outro”. Essa posição reafirma a inoperância de uma concepção de sujeito autônomo, original e de um discurso homogêneo, transparente e objetivo.

Se pensarmos as condições de produção dos textos utilizados para análise, constataremos o conflito vivenciado por aqueles sujeitos: exige-se clareza na apresentação de argumentos, antecipação de posições contrárias (as de um “outro” supostamente concreto), originalidade na discussão e unidade. Além do mais, apresenta-se a esse sujeito algumas formas consagradas dentro do gênero – textos argumentativos – que, em graus variados, o fazem internalizar algumas regras de construção linguística desse tipo de texto. Ele assimila as formas mais utilizadas para representar o “outro” e a si próprio enquanto autor do texto, assimila as formas consensuais de organização, aprendendo assim, em maior ou menor escala, a camuflar-se, diminuindo e/ou apagando o(s) conflito(s) vivenciado(s) por ele, numa instituição (a universidade), num dado momento político-histórico-cultural.

Para Bakhtin (1988:46), contudo, esse conflito é inevitável tendo em vista que “o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. Desse modo, por mais que se imponha uma fórmula, um sentido, há deslocamentos que impedem o aprisionamento da palavra: ela manifesta de modo irredutível a sua “historicidade”.

Ao monólogo desejado ou imposto, Bakhtin postula o diálogo enquanto forma constitutiva da comunicação humana, já que sempre pressupomos o outro, o já-dito, no fio do discurso.

A visão da psicanálise colabora no questionamento da possibilidade de existência de um sujeito uno, controlador de seu dizer e de um discurso homogêneo e totalmente controlado pelo autor (como é o caso que constatamos nos textos analisados). O sujeito, na perspectiva psicanalítica, é um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente; con-

seqüentemente, sua fala é heterogênea em sua própria constituição. No entanto, ele necessita da ilusão de que é “centro”:

(...) A prática do descentramento na teoria freudiana mostra que o centro é um “golpe montado” pelo sujeito, do qual as ciências do homem fazem seu objeto ignorando que ele é imaginário (...) Descentrar é praticar o lapsus e o trocadilho, reconhecer o golpe montado, sem, no entanto, pretender aboli-lo. O sujeito é barrado mas não está ausente; ele vive a falta e não a perda, porque ele é interpelado (pela ideologia) do mesmo modo que um fantasma. (Roudinesco, 1977, p.62-3, apud Authier, p.139).

Salientaríamos a metáfora do “golpe” apontada por Roudinesco; um golpe necessário para o sujeito que não pode viver fora da ilusão e do fantasma; um golpe montado para a manutenção de uma unidade de superfície, vital para a estabilidade do “eu” consciente.

Em outras palavras, o sujeito é efeito de linguagem. Freud já havia questionado a autonomia do sujeito livre, consciente, e Lacan retoma esse questionamento, partindo de duas proposições: a de que o inconsciente é o discurso do outro e a de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Nessa visão, o sujeito é visto como uma representação dependente “das formas de linguagem que ele enuncia e que na verdade o enunciam”. O Outro é o lugar estranho de onde emana todo o discurso:

...lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana, vínculo entre a história e as posições sociais, lugar para onde toda a subjetividade é remetida; dizer que o Inconsciente é o discurso do Outro é reafirmar de forma determinista que um discurso livre não existe e é fornecido pela lei. (Clément, apud Authier 1982:137)

Partindo das colocações teóricas provenientes do diálogismo bakhtiniano e da psicanálise, Authier (1982) aponta a necessidade irreduzível do sujeito da linguagem em estabelecer uma negociação entre a heterogeneidade representada e a constitutiva. Defende, portanto, a seguinte hipótese:

(...) a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela não é nem mais nem

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

menos “independente”; ela corresponde a uma forma de negociação – obrigatória – do sujeito falante com sua heterogeneidade constitutiva – inevitável mas que ele precisa desconhecer; e a forma “usual” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da denegação.(Authier, 1982:143)

Para a autora, as marcas explícitas da heterogeneidade respondem à ameaça representada pelo desejo de dominância do falante que lhe impossibilita fugir da heterogeneidade constitutiva da palavra. Através das palavras, o sujeito esforça-se por designar um outro, localizado, para acomodar o estatuto do uno. É nesse sentido que a heterogeneidade representada pode ser considerada como uma forma de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva, que assume o outro no um. (Authier, 1982:145, nossa tradução)

A negociação de que fala a autora pode ser apontada como uma atividade constante do sujeito do discurso e aqui destacaríamos o aluno-autor e as condições de produção de seu discurso. Para esse sujeito essa “negociação” ocorre sempre que é requisitado a elaborar um texto pelo professor, sujeito legitimado pela instituição e, também, assujeitado ideologicamente. Além de sua luta incessante para aprender a aceitar-se enquanto “fonte” (através dos esquecimentos de que fala Pêcheux, 1969), outras formas de homogeneização lhe são “didaticamente” impostas, buscando lembrá-lo constantemente da necessidade de falar do “outro” (para apresentar contra-argumentos, reforçar sua posição etc.). Agindo dessa forma, aprende a marcar o seu lugar enquanto centro organizador das idéias, distinguindo-se do(s) outro(s), mesmo que em muitas das situações de escrita, como ocorreu em nosso corpus, tenha “consciência” de que está incluindo ou parafraçando a sugestão de outros sujeitos. Isto porque, segundo Authier (1984:33), é necessário que esse sujeito mantenha a ilusão de unidade:

“As formas marcadas de heterogeneidade mostrada representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constróem, no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido”.

Assim, a negociação é realimentada através de mecanismos de homogeneização que, ao contrário do que impõem, apenas reafirmam a heterogeneidade do sujeito e de seu discurso.

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A QUESTÃO DO PODER

A questão do poder é entendida neste trabalho a partir da visão de Foucault (1975) que discute sua relação com o saber:

“Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (p.30)

Para Foucault (1979:8), o poder é, portanto, produtivo pois ao gerar saber, gera ação, conforme explicitado abaixo:

“(...) O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.”

É dessa visão que partimos para entender como o aluno-autor, ao camuflar sua heterogeneidade enquanto sujeito e a de seu texto, estabelece relações com o outro de seu discurso, sobretudo o “outro” professor, imbuído de poder pela instituição, autorizado pelo seu saber.

Nesse sentido, a sala de aula é aqui abordada numa visão bakhtiniana; ela é um espaço dialógico aonde circulam discursos conflitantes entre si: o discurso dos participantes inscritos em formações discursivas diferentes e o discurso do próprio sujeito, conflituoso pela sua própria natureza.

Ao mesmo tempo, o dizer institucionalizado que circula no espaço da universidade constitui o discurso do professor que, perpassado pela ideologia, (re)produz o saber institucionalizado através de sua ação

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

pedagógica. O aluno, por sua vez, reconhece a legitimidade do professor e o seu saber-poder, colocando-o na posição daquele que sabe e que tem a função de ensiná-lo a saber. Contudo, é nesse contexto que a subversão, a resistência pôde irromper, desestabilizando, mesmo que pontualmente, a homogeneidade do discurso.

No contexto analisado, em grande parte dos casos, os alunos produziram textos levando em conta as sugestões fornecidas por seus interlocutores (professor e colegas): complementação de idéias, maior clareza no estabelecimento da tese (quando ela era fornecida), reescritura de trechos obscuros, utilização de termos mais apropriados, etc. Boa parte das sugestões foi então incorporada sem questionamentos e sem menção a essa outra voz – a do professor. Em escala menor, a “voz” do(s) colega(s) foi incorporada, sobretudo quando o professor procurou legitimar essa voz, confirmando a relevância da sugestão dada (é importante salientar que as sugestões dos colegas foram fornecidas antes que as do professor). Desse modo, longos trechos foram reescritos, reorganizados, atendendo em maior ou menor escala às expectativas do professor.

Contudo, é interessante observar como o aluno percebe, mas não consegue explicar as razões que o impedem de escapar ao assujeitamento. No exemplo a seguir o aluno verbaliza a impossibilidade de ficar alheio ao discurso (no caso, o da mídia):

(13) As pessoas que são contra a censura contra-argumentam que aqueles que não querem receber “um certo tipo de informação” deveriam desligar a televisão. Mas elas se esquecem, mais uma vez, que se não assistirmos televisão, ficamos à parte daquilo que é discutido; elas se esquecem que, mesmo que inconscientemente, somos obrigados a assistir televisão, mesmo se não quisermos.

Nesse caso, o sujeito atenta para o fato de que é impossível “ficarmos à parte”; somos levados, em nosso contexto sócio-cultural, a participar do fluxo discursivo. A obrigação de que fala o aluno revela que nosso discurso não pode ser preservado da “contaminação”. Queiramos ou não, estamos imersos no continuum discursivo do qual a mí-

dia faz parte. E, como diz o aluno, “mesmo que inconscientemente”, estamos envolvidos nessa trama.

Chamaríamos a atenção, contudo, aos casos nos quais o aluno-autor resiste consciente e/ou inconscientemente ao exercício de poder (discurso de autoridade), produzindo, assim, algo não esperado ou, ao contrário, promovendo o apagamento de uma ou mais vozes. Observe-se o apagamento realizado pelo aluno numa segunda versão de um texto produzido cujo tema central era a mídia e sua influência na sociedade:

(14) Primeira versão: (...) *um tipo de maldição está espalhada sobre a terra que nos pune ao tirar nossa inteligência aos poucos, transformando cidadãos em consumidores. Apesar disso, há exceções: aquele que lêem e escrevem. Pelo menos, eles pensam.* (a ênfase é dada pelo autor do texto)

A esse tipo de colocação na qual o autor do texto faz uma distinção entre as pessoas educadas e cultas que estão acima das coisas mundanas – os que lêem e escrevem – e as que se submetem – portanto, não pensam, o professor respondeu questionando a generalização, solicitando uma maior explicitação. Ao mesmo tempo, o professor questionou o autor com relação à separação entre os cultos e educados (grupo privilegiado no qual o aluno se inclui) e o restante – os ignorantes que se deixam levar pela mídia.

O aluno-autor se dá conta dos efeitos de sentido provocados e, ao invés de reforçá-los ou justificá-los, simplesmente suprime aquele trecho do texto na versão final. Tenta assim, por um lado, apagar as vozes da formação discursiva a que pertence e, por outro lado, a voz do professor que solicita uma argumentação mais esclarecedora e comenta seu estranhamento. Quando questionado sobre a supressão, o aluno não consegue justificá-la. Aponta, apenas, que teve necessidade de reorganizar seu texto para torná-lo mais claro.

Esse fenômeno ocorreu com outros alunos que ao serem questionados sobre um argumento, ou exemplo, ou opinião entendiam o pedido de esclarecimento ou melhor desenvolvimento de idéias como uma crítica negativa. Ao invés de reformularem seus textos, procurando fortalecer seus argumentos, preferiram submeter-se à voz do professor conforme a entendem - a voz da autoridade que sabe, que vigia e que

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

pode "punir", através de uma avaliação negativa. Isso pôde ser percebido pelas supressões de trechos de textos, reformulações radicais de argumentos e/ou modalizações que o aluno entendia eram desejadas pelo professor.

Num pólo oposto, colocaríamos o caso de um único aluno que subverte a relação saber-poder e questiona com grande habilidade as idéias apresentadas por um autor consagrado num texto sobre as razões que movem um escritor para a produção de suas obras. É importante salientar que a atividade proposta para o grupo de alunos foi a de ler um ensaio escrito por autor consagrado - George Orwell - no qual ele aponta as razões que o levaram a escrever e as razões que acredita devem levar todo o autor a escrever. Defende em seu texto a visão de que os motivos políticos são os mais importantes, criticando os autores cujos textos não tenham uma preocupação social.

Após a leitura e discussão do texto, considerando-se seus objetivos, argumentos utilizados, organização de idéias, foi pedido aos alunos que redigissem um comentário, referindo-se ao texto original e posicionando-se favoravelmente ou contrariamente aos argumentos apresentados.

A maioria dos alunos concordou com o autor, elogiando o texto lido, fornecendo mais exemplos para reforçar os argumentos apresentados. Em poucos casos, houve o questionamento das idéias apresentadas. Quando isso ocorreu, foi feito superficialmente de forma que o argumento inicial não perdesse sua força.

Um único aluno, mencionado anteriormente, subverteu a argumentação original, questionando os argumentos da autoridade. A partir da introdução, esse aluno desconstrói o texto analisado:

*(15) É sempre muito interessante ler um ensaio de um autor famoso sobre seus motivos e impulso de escrever. Parece que a tarefa monumental de escrever se torna mais acessível e mais humana, perdendo um pouco o mistério que toda a obra de arte implica no momento de sua criação. **Infelizmente, o texto de George Orwell não é um ensaio desse tipo.** (grifos nossos)*

Ao longo do texto, o aluno faz críticas contundentes ao texto, contrapondo os argumentos apresentados às opiniões de outros autores, e à própria biografia do autor (utilizada para desqualificar seus "motivos políticos"):

(16) ..Orwell teve que deixar a Espanha temendo por sua vida. Desde então, empenhou-se numa cruzada literária particular contra os comunistas, decidido a ganhar com palavras a luta que havia perdido no campo de batalha.

O aluno faz ironias, fornecendo exemplos de autores com maior prestígio, ou prestígio similar, e finaliza seu texto com as seguintes palavras:

(17) Orwell não é Shakespeare, naturalmente, e a comparação não seria justa. Mas, de acordo com suas próprias palavras “Invariavelmente quando eu careci de propósitos políticos foi quando eu escrevi livros sem vida e fui traído por trechos artificiais, sentenças sem sentido, adjetivos meramente decorativos e uma farsa generalizada.”(p.105) Cinquenta anos após isso tudo, Stalin está morto há muito tempo e a Rússia não é mais comunista. Portanto, o que permanece do trabalho de George Orwell?

É importante salientar que nem ao menos título do texto escrito por George Orwell – *Why I write (Porque escrevo)* – escapa à crítica: o aluno subverte-o e seu texto tem por título – *Why did he write?(Por que ele escreveu?)*, sugerindo, entre outras coisas, que o autor não deveria sequer ter escrito aquele texto.

Observa-se no caso o estabelecimento de um outro tipo de relação de poder, estabelecida entre o aluno-autor e as outras instâncias (o professor, a instituição, o escritor enquanto autoridade): ao contrário do esperado, o aluno resiste às vozes consensuais, utilizando, contudo, outras vozes, cujo poder também é significativo. E isto se dá porque o saber que o aluno possui o fortalece frente ao texto da autoridade: não é a sua voz que é ouvida; são os outros autores e os outros críticos que

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

lhe conferem poder e lhe permitem, enquanto autor, opor-se a um saber, uma verdade apresentada.

Por outro lado, esse mesmo aluno não escapa das amarras da ilusão, apesar de estar participando de uma prática social de exercício de poder pois *não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação* (Machado, introduzindo Foucault, 1975, p.X). Nessa perspectiva, entende-se a resistência como intrinsecamente ligada às relações de poder; o exterior que é parte do interior já que o exercício do poder, segundo Foucault (op.cit.), não se dá do lado de fora.

Desse modo, o aluno-autor participa dessas relações, vive a ilusão da unidade, cria conscientemente ou não núcleos de resistência nessa teia de relações e participa, a partir do seu lugar social, do continuum discursivo.

Entendemos que, num contexto institucional como o é a universidade, não há como escapar tanto das ilusões como das práticas mais ou menos coercitivas de um saber-poder. É nessas práticas, num contexto sócio-político-cultural específico, que o sujeito se reconhece. É através dessas práticas que negocia, resiste, se assujeita e, acima de tudo mantém o seu diálogo com o “outro” que acredita conhecer. Ao mesmo tempo, convive com a impossibilidade de controlar o Outro que desconhece mas deseja dominar. E é desse conflito do sujeito e das práticas discursivas por ele vivenciadas que os possíveis deslocamentos são gerados. Para tanto, é necessário que mantenha suas ilusões; ilusões necessárias de um sujeito que está em luta constante pelo sentido e que anseia por alcançar a unidade, a perfeição, o controle de quem deseja (sem nunca conseguir) ocupar o centro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUTHIER-REVUZ, J. “Hétérogénéité montreal et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”. *DRLAV*, 26. Paris: Centre de recherches de L’Université de Paris VII, p.91-151, 1982.

- ____ “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 19, p.25-42, jul-dez. 1990. Original: “Hétérogénéité(s) énonciative(s)”, *Langages* 73, 1984.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 4ª ed., 1988, 1929.
- BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, M. *L'Archéologie du Savoir*. França:Gallimard. Trad. Brasileira: *A Arqueologia do Saber*.R.J.: Forense Universitária, 3ª ed., 1987, 1969.
- ____ *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 7ªed., 1989, 1979.
- ____ *Microfísica do Poder*. R.J.: Ed. Graal, 9ª ed. 1990, 1979.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, Ed. Da Unicamp, 1989.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. “Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours”. *Langages* 37. Paris:Didier-Larousse, 1975.
- ____ *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

Parte III

HETEROGENEIDADE E SUBJETIVIDADE

A constituição heterogênea do sujeito discursivo

Um exercício de análise em *partido alto*

de Chico Buarque

Marlene Teixeira¹

INTRODUÇÃO

Minhas primeiras palavras destinam-se a contextualizar o exercício de análise que aqui será apresentado. Trata-se do estudo de *Partido Alto*, uma das canções de Chico Buarque que constituem o *corpus* de minha tese de doutorado (Teixeira, 1999). Destinada a buscar elementos para compreender como se constrói o sentido no discurso, levando em conta a dimensão do desejo como constitutiva do sujeito, a tese está inscrita na perspectiva teórica da terceira época da análise de discurso de Michel Pêcheux (AD3), fase em que o autor submete sua disciplina a profundos questionamentos.

Parto da interpretação de que os impasses que a teoria do discurso encontra em seu percurso decorrem, essencialmente, da articulação que Pêcheux realiza entre o materialismo histórico e a psicanálise, sob as bases da identificação entre o Sujeito althusseriano e o Outro lacaniano, de que resulta a definição de *forma-sujeito*, desconhecadora da dinâmica pulsional que está na base da concepção psicanalítica da subjetividade². Proponho então que o apelo de Pêcheux à psicanálise seja revisto, fazendo-se intervir, na constituição do sujeito, a categoria lacaniana de *real*, ausente nas primeiras fases, o que implica o reconhecimento da impossibilidade de uma realização simbólica consumada, porque uma *falta* aí se institui como fundante. Por essa interpretação, a psicanálise é chamada para (1) sustentar a tese da incompletude / equivocidade do sujeito e do sentido; para (2) mostrar que uma falha, impossível de ser detida, desde sempre acompanha o dizer, sendo por

¹ Doutora em Letras pela PUCRS. Professora de língua e lingüística no Centro de Ciências da Comunicação da UNISINOS. E-mail: tmlt@cpovo.net

² A esse respeito, ver Teixeira (1997, 1999).

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

imaginar poder preenchê-la que incessantemente produzimos outras falas.

A compreensão de que o atravessamento da análise de discurso se dá por um sujeito desejante leva à reconsideração de seu quadro conceitual e de seus procedimentos de análise. Em meu trabalho de tese, procurei rever a noção de *língua*, de acordo com Milner (1978); a compreensão de historicidade, com base em Pêcheux (1983b) e Certeau (1994), bem como busquei conferir um novo estatuto à enunciação nos procedimentos de análise, fundamentando-me em Authier-Revuz (1982, 1995).

Com base nessas reconfigurações, construí um procedimento de análise de discurso, a partir do qual um exercício foi feito, em um *corpus* composto por canções de Chico Buarque, com o objetivo de surpreender, através do conjunto de formas designadas como *palavras avaliativas*, efeitos de sentido no encontro entre o dito (aqui e agora), um já-dito (antes e em outro lugar) e um sujeito *em falta*.

Dados os limites deste trabalho, restrinjo-me a apresentar aqui apenas a análise da canção *Partido Alto*. Antes, porém, seguem-se algumas observações sobre a questão metodológica em Análise de Discurso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM ANÁLISE DE DISCURSO

O que distingue a prática pècheutiana de outras práticas que analisam discursos é a utilização da lingüística, resultado de uma opção epistemológica que, nas primeiras etapas, visava a garantir *cientificidade* ao projeto. Mesmo depois de dissipado o fantasma da cientificidade em análise de discurso, momento em que ela se define como uma disciplina de interpretação, a inscrição na lingüística é mantida e até mesmo reforçada. Apesar disso, não existe nada preestabelecido entre os diversos objetos de estudo da análise de discurso e os recursos que a lingüística lhe oferece. Cada *corpus* estabelece problemas específicos, de modo que o pesquisador *a priori* não tem nenhuma razão para estudar um fenômeno em detrimento de outro, da mesma forma que nada o obriga a recorrer a um determinado procedimento ao invés de qualquer outro (Maingueneau, 1989, p. 18).

O caminho da reflexão em análise de discurso mostra que ela dirige apelos a diferentes áreas da lingüística de acordo com a natureza das questões que focaliza. Um princípio, contudo, parece consensual: não reduzir a análise ao estrito formalismo da língua nem transformar a investigação em trabalho afeto às áreas que a análise de discurso convoca como exterioridade teórica.

A questão crucial para a definição do modo como se vai estudar um *corpus* nesta área é, então, buscar compatibilizar os princípios teóricos definidos para explicar o objeto de estudo com uma abordagem lingüística adequada a esses princípios. Se nada obriga o pesquisador a escolher esse ou aquele fenômeno lingüístico para abordar o discurso, a perspectiva teórica assumida por ele determina a natureza do olhar dirigido a esses fenômenos.

Para melhor situar o ponto de vista teórico que sustenta o exercício de análise que será feito a seguir, apresento sucintamente a configuração das três épocas da análise de discurso (cf. Pêcheux, 1983 a).

No início, a AD partia de um *corpus* fechado de seqüências discursivas, selecionadas *num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas* (Pêcheux, 1983a, 1993, p.312). A análise lingüística, tida como uma operação autônoma indispensável para a análise discursiva do *corpus* eliminava qualquer forma de heterogeneidade. O vocabulário era o objeto privilegiado de investigação nessa fase. Pelo chamado “método harrisiano” reduzia-se o discurso a um conjunto de proposições articuladas em torno de um *termo-pivô*, selecionado a partir de um conhecimento exterior ao funcionamento do discurso considerado (Maingueneau, 1989, p.140). Prevalecia o saber não-lingüístico do analista, um saber sócio-histórico, independente do discurso, que constituía uma conjuntura referencial, em consonância com a qual o trabalho lingüístico era feito. Essa prática conduzia a AD a uma espécie de parafraseagem na leitura do *corpus*, ou seja, constatava-se ali o que já estava prefigurado nas condições de produção do discurso³.

³ Talvez por isso Pêcheux, (1981, p.6), tenha, ironicamente, assim se referido a sua disciplina: *A Análise de Discurso? É essa disciplina graças à qual são necessários dez anos para estabelecer o que um locutor medianamente informado compreende em dez minutos.*

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

Paradoxalmente, o que constitui a AD desse período (AD1) é o que a bloqueia: o fechamento do *corpus* discursivo, a dissociação entre descrição e interpretação (Maldidier, 1994, p.24), o apagamento do sujeito que lê por detrás do gesto “científico”.

Em *Les vérités de la Palice* (1975), essa independência entre a análise lingüística e a discursiva fica atenuada pela relação estabelecida por Pêcheux entre o interdiscurso, rede complexa de formações discursivas em que todo dizer está inserido, e o intradiscurso, dimensão linear do dizer, o que pressupõe o entrelaçamento dos níveis vertical e horizontal na análise. No entanto, essa proposta fica abstrata, nessa etapa, pela falta de uma ligação decisiva com a questão das marcas enunciativas (Maldidier, 1990, p.78), que só será viabilizada nos anos 80, após as primeiras formulações de Authier-Revuz (1982) no campo da enunciação.

O fechamento do *corpus* começa a ser problematizado por Pêcheux na retificação de 1977, quando ele dirige sua atenção para a categoria marxista da *contradição*. É, no entanto, Courtine (1981) quem operacionaliza essa questão, trazendo uma reflexão sobre a identidade das FD, que critica a vontade de apreensão do idêntico que caracterizava a pesquisa em AD. Segundo esse autor, a FD não deve ser concebida como um bloco compacto que se oporia a outro bloco compacto (discurso comunista X discurso democrata cristão, por exemplo), mas como uma realidade em si mesma heterogênea. Abre-se assim o caminho para que se teorize a *heterogeneidade* do discurso.

Para a AD dessa época, chamada por Pêcheux (1983 a) de Análise de Discurso 2 (AD2), o termo heterogeneidade tem a ver com multiplicidade de formações discursivas que o analista de discurso surpreende, na materialidade lingüística, de modo a poder assinalar as contradições que as constituem, as relações de antagonismo, de aliança, de dissimulação, de absorção que se processam entre elas.

De maneira geral, nos momentos iniciais, em que pesem os cuidados tomados pela AD2, a análise está voltada para o “exterior”, procurando, em última instância, apreender como, no lingüístico, inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção do discurso. As noções de FD e FI são dadas como inteiramente dependentes de uma estrutura *sem resto*, não oferecendo lugar ao acontecimento; o sujeito do discurso *continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual se identifica* (Pêcheux, 1983a, 1993,

p.314). O próprio Pêcheux (ibid, p. 315) diz que, do ponto de vista dos procedimentos, a AD2 inova muito pouco, embora os *corpora* discursivos sejam construídos de modo a permitir trabalhar o entrelaçamento desigual de domínios de saber no interior de uma FD, os pontos de confronto polêmico, instaurados em suas fronteiras instáveis.

A terceira época da análise de discurso (AD3) procura compreender como se constrói o sentido no discurso, levando-se em conta um sujeito que *falha em dizer*, porque as palavras lhe escapam. Essa etapa coloca para o pesquisador da área o desafio de construir novos procedimentos de análise a partir da consideração da heterogeneidade (equivocidade) do sujeito e do sentido, entendendo-se esse termo, para além de Courtine, em consonância com Authier-Revuz (1982). Segundo a autora, a heterogeneidade é fundante, dizendo respeito ao *real*⁴ constitutivo do sujeito e do sentido, posição que Pêcheux assume na última etapa de sua teorização.

A AD3 resulta de um período em que Pêcheux desconstrói sua teoria, deixando-nos muito mais inquietações do que propriamente certezas. Tenho me dedicado a rastrear, nos próprios textos do autor, especialmente naqueles que constituem a AD3 – *Sur la (dé)construction des théories linguistiques* (1982); *A análise de discurso: três épocas* (1983a) e *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983b) – os motivos do *desconforto* do autor com os resultados de seu trabalho.

Só para dar alguns exemplos desse desconforto, lembro que Pêcheux, no prefácio que escreveu para o livro de Courtine (1981), refere a decepção dos historiadores diante dos métodos *fracassados* da AD, chamados pelo próprio Pêcheux de *montanhas metodológicas parindo ratos* (1981, p. 6). Na abertura do colóquio *Matérialités Discursives* (1981), ele faz uma severa crítica à análise de discurso, identificando o dispositivo de análise a uma *prótese de leitura*, atacando o que ele de-

⁴ Desde *Os escritos técnicos de Freud* (O Seminário, livro 1 – 1953-1954), Lacan mostra que sem o jogo recíproco dos três grandes termos: o imaginário, o simbólico e o real, não é possível compreender a técnica e a experiência freudianas (1979, p. 89). O *imaginário* está ligado ao nascimento do eu, o *simbólico*, ao registro da castração e o *real*, à impossibilidade de formalização pela linguagem. Em definição já clássica, o *real é o que não cessa de não se escrever*, o impossível, o que escapa ao escrito, sendo dessa própria impossibilidade, no entanto, que podemos tocá-lo pelo escrito, delimitar seu lugar vazio.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

nomina de *religião do sentido* ou *a contemplação estúpida de um espaço de repetição* (ibid, p. 17).

Considero que os problemas encontrados por Pêcheux em sua teoria devem-se, fundamentalmente, à leitura limitada que ele faz do texto lacaniano em *Les vérités de la Palice*, obra que contém a síntese da construção teórica da AD. Cheguei a essa interpretação a partir de indicações presentes em Ricoeur (1986), Eagleton (1996), Maldidier (1990), Pêcheux (1978, 1981, 1983).

Proponho a retomada da referência de Pêcheux à psicanálise, tomando-se o sujeito como sujeito do desejo inconsciente. Isso implica ter que delinear os procedimentos de análise sob bases diferentes em relação às fases iniciais, tendo em vista os deslocamentos que a tomada do sujeito como desejante imprime no campo da análise de discurso.

Definir o sujeito como desejante, não-simetrizável, pela intervenção do real como impossibilidade, vale dizer, como causa de furo no simbólico, provoca deslocamentos no que diz respeito à língua, à enunciação, à historicidade, que repercutem de modo central no entendimento da noção de *sentido* em análise de discurso. Abordagens vindas da lingüística e da história, afetadas também pela psicanálise, auxiliam a redefinir o lugar da língua, da enunciação e da historicidade na AD3: J. C. Milner, J. Authier-Revuz, M. de Certeau. Uma síntese dessas influências parece-me indispensável para definir os rumos da análise aqui proposta.

SÍNTESE DO QUADRO TEÓRICO

A língua não deixa de ser tomada como sistema (de valores, de diferenças), concepção que vai, no entanto, além da transposição dos princípios saussurianos a uma unidade maior que o signo, pelo reconhecimento da sistematicidade do equívoco (cf. Milner, 1978; Gadet & Pêcheux, 1981).

(...) falar de língua e de partição é colocar que tudo não se pode dizer. Em outros termos, o puro conceito de língua é aquele de um não-todo marcando alíngua [*lalangue*]; ou a língua é o que suporta a alíngua [*lalangue*] enquanto ela é não-toda (Milner [1978], 1987, p. 19).

MARLENE TEIXEIRA

O não-idêntico que aí [na língua] se manifesta pressupõe lalangue como lugar onde se estabelece o retorno do idêntico sob outras formas; a repetição do significante em lalangue não coincide com o espaço do repetível próprio à língua, mas a constitui (...); é o que permite que em toda língua um segmento possa ser ao mesmo tempo ele próprio e um outro, através da homofonia, da homossemia, da metáfora, dos deslizamentos do lapso, do jogo de palavras e da dupla interpretação dos efeitos discursivos (Gadet & Pêcheux, 1981, p. 51).

O modo como Authier-Revuz (1982, 1995) sustenta a problemática da heterogeneidade e das não-coincidências possibilita deslocar a análise para a seqüência, não mais vista como espaço imaginário por onde se movimenta o sujeito da enunciação, mas como constituída-atrassada pelo discurso *outro*, lugar heterogêneo de rupturas. A análise dos aspectos morfossintáticos e lexicais é associada ao estudo dos fenômenos enunciativos, tomando-se a enunciação como espaço de negociação entre a heterogeneidade mostrada e a constitutiva. A abordagem de Authier-Revuz serve de guia para que se busque um procedimento que permita analisar as irrupções, na cadeia da fala, de um sentido que se constrói como efeito no ponto de encontro entre um sujeito do desejo inconsciente e seu dizer, na tensão entre um dito (aqui e agora) e um já-dito (antes, em outro lugar).

A autora estuda as não-coincidências enunciativas como manifestações da clivagem do sujeito. Segundo seu ponto de vista, o discurso é interrompido por um comentário opacificante sobre o dizer, retorna sobre ele mesmo e, nesse movimento, se ressignifica. **Parto da hipótese de que a heterogeneidade que a autora surpreende nas formas que estuda é constitutiva de outras formas lingüísticas.** Evidentemente, a validade dessa afirmação não tem como ser atestada a não ser no reduzido grupo de formas lingüísticas que tomei para compor a análise. O estudo dessas formas, cuja especificação será feita mais adiante, toma por base autores que, embora sob perspectivas diferentes da que adoto, trazem abordagens que auxiliam a compreensão desses fenômenos. O olhar dirigido a esses dados, procurando ali os pontos de não-co incidência, é, contudo, o de Authier-Revuz.

Quanto à historicidade, defino-a pela noção de *acontecimento*, que se dá no encontro de uma atualidade e uma memória. Pela noção de acontecimento, não há realidade pré-discursiva, ou seja, o passado não

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

se configura como região organizada, estável, observável e legível, sem que aí se intrometa o presente.

É como um *sempre-já-aí* que tomo o que, do passado, deixa rastros no discurso. Esses rastros de discursos anteriores produzem efeitos de evidência, de Ordem, de Lei, cuja suposta homogeneidade pode ser sempre desestratificada, uma vez que o passado só pode ser “lembrado” em uma nova circunstância que, sem cessar, o reconfigura.

A meu ver, a memória, que constitui o acontecimento discursivo, não possui uma organização já pronta de antemão, mas se mobiliza relativamente ao que acontece, instalando-se num encontro fortuito com o outro. Tecida de sombras, ela destaca em relação a um conjunto que lhe falta, detalhes que, no entanto, *não são nunca o que são* (Certeau, 1994, p.162-165).

Isso que *sempre-está-aí* não tem nem estrutura nem limite; assume aspectos absolutamente diferentes, convive com a imprevisibilidade. Deixando traços em termos ou estruturas sintáticas que estão na língua, esse “ausente” faz aparecer a heterogeneidade do sujeito e do discurso. Se é assim, os enunciados não contêm significações homogêneas, não podendo ser compreendidos em sua totalidade. Seus efeitos de sentido se instituem no lugar em que o dito encontra o já-dito, nos pontos em que o discurso *falha*, o que justifica, na análise, a intervenção do gesto interpretativo. É somente através de uma leitura por falta, sustentada sobre o equívoco da língua, em que o sujeito leitor, ao mesmo tempo, desconhece e assume a responsabilidade pelos sentidos do que lê, que se pode *restituir* esse já-dito, ausente do dizer, mas constitutivo do sentido.

O exercício de análise a ser levado a efeito, então, em razão das escolhas teóricas preliminarmente feitas, caracteriza-se por uma forte tendência interpretativa, ao contrário das descrições que trabalham as formas da língua apenas no *aqui e agora* da enunciação, bem mais prudentes a esse respeito. Um duplo desafio está colocado para o analista de discurso: o de não sucumbir à armadilha de produzir um comentário que simplesmente duplique o suposto “conteúdo” do texto (a parafrasagem); o de não promover uma interpretação à deriva.

MARLENE TEIXEIRA

OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Não parti de um tema para escolher o discurso-objeto de análise. Nem poderia ser de outro jeito, pois isso implicaria a identificação/rotulação de um tipo de discurso, questão que se torna problemática diante do quadro teórico adotado, que não prevê a legitimação da análise por um correlato referencial encontrado no mundo. De fato, a definição pelo tema (discurso racista, discurso liberal, discurso dos excluídos, etc.) pressupõe que, desde o início, tanto o analista quanto os leitores saibam que substância é essa em que estão ancorados, por exemplo, noções como as de *racismo*, *liberalismo*, *exclusão*, etc. Seria como tomar um imaginário supostamente partilhado com o leitor e “acreditar” em sua consistência, mesmo quando o enfoque se dirige para a indicação da multiplicidade de formações discursivas intrincadas sob essas denominações. Além disso, partir de um tema comporta o risco da condução do trabalho a um raciocínio circular, à parafraseagem, já que o suposto conhecimento do que seja esse tema pode autorizar sua revelação sob os disfarces da linguagem, deixando-se assim escapar a dimensão heterogênea constitutiva de todo discurso.

Busquei um critério de seleção do material a ser analisado no e pelo discurso. Esse posicionamento, apesar de evitar a armadilha do par *exterior histórico-social determinante / interior discursivo determinado*, coloca dificuldades, na opinião de Pedretti (1996, p. 139), tanto quanto à legitimidade do que se traz como observável como quanto ao alcance das observações feitas. Uma vez que nenhum *filtro regulador do campo do dizível* é chamado a operar na constituição do material analisado, o estatuto dessas observações não tem por correlato senão a *escolha* de um sujeito interpretante, sendo de sua *responsabilidade*. Nesse quadro fluido, o pesquisador precisa deixar claras quais são as regras do jogo.

Foi mediante a observação de estratégias lingüístico-enunciativas capazes de apontar para a heterogeneidade do sujeito e do sentido que iniciei o processo de análise.

De imediato, os elementos lingüísticos que comportam antonímia lexical ou morfológica chamaram-me a atenção. Formas como *fraco*, *desdentado*, *feito* pareciam-me fazer irromper uma cadeia de sentidos na outra, produzindo o heterogêneo.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

Só para dar um exemplo, observei que a palavra “feio” não pode ter seu sentido definido sem que se recorra a uma comparação com o que ela não é. O par bonito/feio é sempre convocado tanto para a constituição do sentido de um quanto do outro termo. Sendo assim, as formas que comportam antonímia (lexical ou morfológica) configuravam-se como marcadoras da heterogeneidade do sujeito e do discurso.

Não restrinjo o estudo da heterogeneidade às palavras que comportam antonímia. Dentre o vasto estoque lexical e sintático que a língua oferece para a expressão de qualidades, propriedades, estado, categorização, destaco um conjunto mais amplo de palavras, de que os pares antônimos também fazem parte, para cuja interpretação é preciso recorrer não só ao que está presente no enunciado, mas também ao que não está ali. Chamo-as de palavras (e/ou expressões) *avaliativas*. A hipótese que levanto é a de que tais palavras apontam para um Outro (um já-dito antes, em outro lugar), ausente do discurso, mas constitutivo do sentido.

Essas formas permitiram-me singularizar um movimento discursivo, entre os vários que a obra de Chico Buarque contém, em que o discurso se apresenta sob uma dupla vocação - dizer de si mesmo e do Outro - deixando entrever, na superfície do que é dito, um outro discurso, aí imbricado, ausente, mas *sempre-já-dado*, sob cuja imagem o discurso manifesto se constitui.

A presença do Outro (o sempre-já-aí) não é um efeito marginal, no funcionamento discursivo em estudo, ela lhe é essencial. A face implícita do discurso manifesto é o fundo sobre o qual este se constitui, o sentido de um sendo dado pelo sentido do outro. Em tal configuração discursiva, o sujeito emerge sobre um ausente que o estrutura como existência e o faz “ser-aí”. A tentativa que aqui faço é a de analisar a complexa constituição do sujeito do discurso (SD), em **Partido Alto**, mostrando como ele emerge, através de marcas explícitas, apontando para o já-dito, cuja imagem (ausente) é essencial a sua constituição.

Conforme já disse, acredito que a heterogeneidade que Authier-Revuz surpreende nas formas da *modalização autonímica* é constitutiva das formas lingüísticas como um todo. Diante das infinitas possibilidades de configuração dos fenômenos lingüísticos, não há como comprovar a validade geral dessa afirmação. Limito-me, assim, a verificar a heterogeneidade das formas denotadoras de qualificação do sujeito, que

chamo de palavras avaliativas, tomadas em diferentes configurações sintático-enunciativas.

Como a análise vai se circunscrever a um conjunto restrito de formas lingüísticas, não se deve esperar uma interpretação global da canção. Recorto para analisar apenas os fragmentos que contêm os elementos lingüísticos selecionados (palavras e/ou expressões avaliativas), entre muitos outros, para viabilizar o estudo da constituição heterogênea de SD. Serão pontualmente examinados outros aspectos lingüísticos, que se revelarem importantes para que a análise cumpra seus objetivos:

- mostrar, através de formas lingüísticas inventariáveis, a constituição heterogênea do sujeito discursivo (SD), na tensão entre o dito (aqui e agora) e o já-dito (antes e em outro lugar);
- examinar a relação de SD com o outro (sujeitos explicitamente marcados na superfície lingüística);
- assinalar os deslocamentos do sujeito na rede do sempre-já-aí, buscando surpreender efeitos de ruptura.

Eis abaixo as três grandes etapas da análise:

Constituição heterogênea do sujeito discursivo (SD): o *Outro* no *um*.

Constituição do sujeito discursivo pelo outro (outra pessoa).

Deslocamentos de SD na cadeia discursiva.

Para maior clareza, assinalo que, no exercício de análise, a palavra OUTRO será grafada com a inicial maiúscula quando se referir ao sempre-já-aí, ausente do discurso, mas constitutivo do sentido, e com minúscula, quando se referir ao outro, identificável a partir de marcas na superfície lingüística. Não tomo esses termos em toda a extensão e complexidade do que eles recobrem no campo da psicanálise. Para este trabalho, o **Outro** é essa rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir, e o **outro** é uma outra pessoa, um semelhante a quem o sujeito se dirige, de quem ele cita a fala ou descreve a ação.

A análise tem a configuração de uma espiral, ou seja, em cada etapa, novas nuances serão trazidas no sentido de delinear a “imagem”, *não-toda*, do sujeito do discurso.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

O sentido dicionarizado das palavras está implicado na análise, sem que isso signifique um retorno à literalidade, tal como o entendem algumas correntes da semântica lexical. Embora não seja adepto da doutrina do sentido literal, o analista de discurso não pode negar a existência do dicionário como um espaço de uniformização semântica. É ali que ressoam as significações tecidas na cultura, que sempre-já habitam as palavras, produzindo efeitos de naturalidade e evidência. O sujeito humano nasce já alienado numa cadeia de sentidos, que, de certo modo, encontra no dicionário seu espaço de cristalização. É por reconhecer o sentido lexicográfico como lugar de “regularidade” que julgo necessário levá-lo em consideração. Somente a partir do sentido “estabilizado” das palavras, pode-se mostrar, no exercício de análise, seus deslizamentos na rede discursiva e os momentos em que sua consistência se desfaz⁵.

Através da análise, busco elementos que possam indicar que os pressupostos que a sustentam são válidos. Evidentemente, essa validação deve ter seu alcance restrito à marca lingüística tomada como objeto de estudo. Seguem-se esses pressupostos:

- O sentido do discurso constrói-se como efeito no encontro entre o sujeito (desejante), o dito (presente no aqui e agora da enunciação) e o já-dito (uma ausência, vinda de antes e de outro lugar, que atravessa o dito).

- Uma abordagem do discurso, cuja especificidade é dada por sua inscrição na lingüística, deve instituir-se na linha de estudos que mantém os princípios básicos da teoria saussuriana, vendo aí mesmo a possibilidade de tratar a heterogeneidade constitutiva da língua, do sujeito e do sentido.

- Todo discurso mostra, na linearidade de sua cadeia, pontos de não-coincidência, circunscrevendo a presença do Outro.

- Esses pontos indicam um exterior ao discurso, que lhe é interior, cujo contorno pode ser traçado no [e pelo] discurso, a partir de sua superfície lingüística.

⁵ É do sentido dicionarizado que Pêcheux ([1983b], 1990, p. 25) parte para a análise de *On a gagné*; Pedretti (1996, p. 151) recorre ao dicionário para compreender os termos *estrangeiro/nacional* enquanto signos; Flores (1997, p. 243) também o utiliza para chegar à definição mais geral do verbo *dicendi* no discurso indireto, entendendo que o sentido dicionarizado apenas tem a função de tornar aparente uma das faces da dialética do sentido na língua, a outra sendo dependente da enunciação.

MARLENE TEIXEIRA

- É no fio do discurso que as “figuras” do sujeito discursivo e do Outro podem ser surpreendidas.
- A língua tem as formas para indicar a presença do *Outro* no *um*.
- As palavras e/ou expressões avaliativas são formas pelas quais se pode indicar a presença do *Outro* no *um*.
- É possível, através da análise lingüístico-discursiva, indicar as irrupções do sujeito na cadeia de sentido para desfazer os trajetos sempre-já-aí-dados.

Ainda três observações devem ser feitas: (1) As ordens sintática, lexical e enunciativa estão intrincadas no processo de constituição do sentido do discurso. Por esse motivo, levo em conta, na análise, diferentes configurações sintático-enunciativas em que se encontram as palavras avaliativas, buscando examinar os efeitos de sentido que essas configurações produzem.

(2) A análise de discurso não pode não soar como redutora, tanto para o analista quanto para o leitor, em razão do que se poderia chamar, como Ricoeur (s.d., p. 83), *a sabedoria da linguagem, a qual, se dizer se pode, sabe mais do que nós*, desfazendo nossas ilusões, a cada momento renovadas, de que se possa, com efeito, “cercar” o sentido de um discurso.

Finalmente, (3) a análise que aqui será feita nada mais é do que um exercício, a partir da seleção de exemplos ilustrativos do ponto de vista que defendi para uma prática em análise de discurso. Muitos outros efeitos de sentido, além dos apontados por mim, podem, indefinidamente, ser surpreendidos, pois, como diz Lacan (1979, p. 275):

Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado.

Faço, a seguir, a descrição das formas lingüísticas, reunidas sob a denominação geral de palavras e/ou expressões avaliativas, em torno das quais a análise vai, fundamentalmente, se organizar. Não é meu propósito apresentar um estudo exaustivo da variedade de abordagens teóricas que se ocupam desse fenômeno. Mais do que propriamente contribuir para sua descrição, interessa-me testar caminhos, abrir possi-

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

bilidades de análise de discurso sob a perspectiva teórica esboçada neste trabalho.

A HETEROGENEIDADE DAS PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES AVALIATIVAS

Para estudar essas formas, parto de algumas formulações de Orecchioni (1980), trazendo-as para o ponto de vista deste trabalho, ou seja, buscando mostrar de que modo a heterogeneidade as constitui. Antes, porém, é preciso situar de que conjunto teórico o trabalho da autora participa.

Orecchioni descreve unidades, de qualquer natureza e de qualquer nível, que funcionem como índices de inscrição da subjetividade na linguagem. Sua perspectiva enunciativa, diferentemente daquela de Authier-Revuz, está inscrita num quadro comunicacional cujo interesse está voltado para a pesquisa dos procedimentos lingüísticos (*shifters*, modalizadores, termos avaliativos, etc.) pelos quais o locutor imprime sua marca na mensagem (implícita ou explicitamente) e se situa em relação a ela (problema da “distância enunciativa”). Embora a autora fundamente sua proposta numa reformulação do esquema comunicacional de Jakobson (*ibid*, p. 18), fazendo intervir, tanto do lado do emissor como do receptor, noções como as de competência lingüística e para-lingüística, competência ideológica e cultural, determinações de ordem psicológica e restrições do universo do discurso, é um sujeito transparente que está implicado em seu modelo.

A idéia de partir de Orecchioni deve-se ao fato de que suas descrições, além de minuciosas, estão mais próximas de uma abordagem como a deste trabalho, por já levarem em conta o sujeito na abordagem dos fatos de língua, ainda que um sujeito simetrizável.

O objeto de estudo da autora são as unidades significantes cujo significado comporta o traço subjetivo e cuja definição semântica exige a menção de seu utilizador (*ibid*, p. 73): os dêiticos (e *shifters*), os *subjectivemas* afetivos e axiológicos (adjetivos, verbos e substantivos). É sobre estes últimos que vou me deter, mais especialmente, no adjetivo.

Estaria enganado aquele que dissesse que as coisas reais são grandes ou pequenas. Nesta proposição, não há nem verdade nem erro. Tam-

MARLENE TEIXEIRA

bém não há erro ou verdade na afirmação sobre a proximidade ou a distância dos objetos. Essa indeterminação faz com que as mesmas coisas possam ser ditas muito próximas ou muito distantes, muito grandes ou muito pequenas; que as mais próximas possam ser chamadas distantes e as distantes, próximas; que as maiores possam ser chamadas pequenas e as pequenas, grandes.

Com esta citação de Galileu, Orecchioni (ibid, p. 83) ilustra a formulação de que *tudo é relativo no uso dos adjetivos*. É em torno da relatividade / instabilidade desses termos que a discussão vai centrar-se a seguir.

A autora faz uma classificação dos adjetivos, dividindo-os em duas grandes categorias (ibid, p. 84):

- Adjetivos objetivos: casado/solteiro; macho/fêmea; adjetivos de cores, ...⁶

- Adjetivos subjetivos: bonito/feio; grande/pequeno...

Ela se dedica a estudar apenas os subjetivos - isto é, aqueles tomados como tendo a condição de refletir certas particularidades da competência cultural e ideológica do sujeito falante. O traço que os define é a gradualidade: eles admitem ser acompanhados por termos como “muito”, “mais”, “menos”, etc. É o caso dos adjetivos de temperatura, *quente / frio*; dos dimensionais, *longo / curto, alto / baixo, ...* (ibid, p.89).

Os adjetivos subjetivos repartem-se em duas sub-categorias: afetivos e avaliativos. Os afetivos, ao mesmo tempo, enunciam uma propriedade do objeto que eles determinam e uma reação emocional do sujeito falante face a esse objeto: *divertido, patético, ...* (ibid, p. 84).

Entre os avaliativos, Orecchioni distingue os *não-axiológicos* e os *axiológicos*. Os avaliativos não-axiológicos compõem a classe que compreende todos os adjetivos que, sem enunciar julgamento de valor, nem engajamento afetivo do locutor implicam uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo que eles determinam (ibid, p. 86).

⁶ Evidentemente, na perspectiva que este trabalho assume, não cabe pensar numa face “objetiva” da linguagem. No entanto, não julgo pertinente discutir aqui esta questão.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

Os avaliativos axiológicos diferem dos precedentes porque trazem para o objeto denotado pelo substantivo que eles determinam um julgamento de valor positivo ou negativo. Seu uso varia de acordo com a natureza particular do sujeito da enunciação de que eles refletem o ponto de vista.

A distinção entre não-axiológico / axiológico justifica-se, segundo a autora, porque um consenso se estabelece mais facilmente em relação à norma de grandeza (*alto / baixo*), carestia (*caro / barato*), temperatura (*fria / quente*) do que em relação à norma que permite qualificar um sujeito ou um objeto como *bonito* ou *útil*. Orecchioni considera os axiológicos mais fortemente marcados subjetivamente do que os outros dois; no seu entender, o sujeito está mais implicado quando estabelece uma avaliação em termos axiológicos (positivo / negativo) do que em termos não-axiológicos.

Creio que, em sua estrita definição lexical, os adjetivos talvez possam assim ser diferenciados, no entanto, no discurso, nem sempre essa distinção se coloca de modo tão nítido. Se dizer *Esse livro é bonito* implica um julgamento de valor, dizer *Esse livro é grande*, em determinadas situações, também pode fazê-lo. Do mesmo modo, em um caso e outro, esses adjetivos podem estar relacionando uma propriedade do objeto e a reação do falante diante dele. Não vou, entretanto, deter-me na discussão da consistência ou não dessa distinção, o que significaria entrar no debate bem mais amplo a respeito de oposições como valorativo x descritivo, objetividade x subjetividade das formas lingüísticas. Na verdade, a diferenciação entre afetivos e avaliativos axiológicos e não-axiológicos não é útil a meus propósitos. Refiro então essas formas pelo termo mais abrangente: *adjetivos avaliativo*.

Examinando agora a “indeterminação” do adjetivo, referida anteriormente. Se “não há verdade nem erro” em afirmar que um objeto X é grande ou pequeno, a utilização desses termos, entretanto, implica algum tipo de parâmetro. Orecchioni fala de uma *norma de avaliação* que está por trás do emprego deste ou daquele adjetivo neste ou naquele contexto, que pode ser mais ou menos estabilizada no seio de uma comunidade dada. Essa norma é, ao mesmo tempo, externa, definida por um consenso social, e interna ao sujeito da enunciação, relativa a seus sistemas de avaliação (estéticos / éticos). Num e noutro caso, está suposto um *objeto-suporte* da avaliação, geralmente implícito. Por exem-

plo, em adjetivos como *caro / barato*, o objeto que fundamenta a avaliação não é dado; cada sujeito o carrega em si mesmo.

Para a autora (ibid, p. 87), a classe no interior da qual se determina a norma pode ser:

- explicitada textualmente: *João é pequeno para um francês.*

- não-explicitada textualmente: *A estrada é grande* (para uma imagem de estrada que o locutor traz em si como modelo).

Orecchioni diz que, no segundo caso, a escala de referência é deixada *na sombra* (ibid, p. 91). Eu diria que em ambos os casos, ainda que em graus diferentes, a norma (relativa à “grandeza”) que apóia a avaliação fica numa zona de indeterminação. Sendo assim, embora os adjetivos deste tipo tentem se fazer passar por absolutos, eles encerram uma comparação implícita, apoiada numa elipse.

Explicando melhor, quando se diz *Essa casa é grande*, tem-se a impressão de que esse julgamento coloca uma qualidade absoluta do objeto casa, que se atribui um tamanho à casa do mesmo modo que ao dizer *Essa mulher é casada* predica-se sobre o estado civil de alguém. Essa impressão, no entanto, é ilusória. Um enunciado como esse deve, de acordo com Orecchioni, ser parafraseado por *Essa casa é maior do que a norma de tamanho para uma casa em conformidade com a idéia que eu faço dessa norma*, idéia essa que ela entende estar fundada tanto na experiência pessoal do locutor sobre casas quanto no consenso social.

A autora chama a atenção para a ambigüidade dessas formas: dizer *Este cara é fraco*, por exemplo, pode remeter a “ele é particularmente fraco para um cara” ou a “ele é fraco para a perspectiva do locutor”. Esses termos não têm um só hiperônimo, mas vários hierarquizados, e aquele que intervém na avaliação pode ser de diferentes níveis. Não existe um arqui-adjetivo a partir do qual todos os outros são avaliados. Tais palavras escapam, a rigor, a qualquer julgamento absoluto formulado tanto em termos de bom/mau quanto de verdadeiro/ falso.

Detenho-me a seguir nos aspectos da abordagem de Orecchioni que permitem a releitura da descrição dos adjetivos avaliativos pelo viés deste trabalho. O primeiro deles é a idéia de relatividade.

A relatividade do adjetivo avaliativo deve-se ao caráter, por assim dizer, fluído do *objeto-suporte da avaliação*. O que é relativo não tem significado a não ser em referência a um outro termo. Sendo assim, *maior/menor, bonito/feio* são relativos, porque se dizem sempre em

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

relação a alguma outra coisa, implicam uma comparação, contrapondo-se ao que é absoluto.

Essa “outra coisa”, ou seja, o objeto que suporta a avaliação, é incerto, não tem uma configuração estável. Ele está, entretanto, sempre-já-dado, constituindo o sentido dessas palavras. Ser *feio* ou *bonito* depende do que está colocado como suporte dessa avaliação na situação X. No entanto, uma vez fixado o ponto de referência, o relativo tende a encontrar o absoluto, sendo por esse motivo que as qualificações, em muitos casos, produzem *efeitos de evidência*. Eu diria que as formas avaliativas fazem brotar a *faisca* de uma outra palavra, aquela que sustenta a avaliação em relação à qual elas instituem seu sentido. Podemos ver essas formas como ligadas por uma relação de alteridade, pois seu funcionamento denuncia a impossibilidade de constituir seu sentido apelando-se somente ao que está dado na superfície lingüística. Tocam assim a problemática da heterogeneidade, apontando para o que é Outro no próprio discurso.

Esse objeto-suporte, que, na visão de Orecchioni, veicula uma informação a mais (ibid, p. 87), na perspectiva deste trabalho, é uma ausência de que depende fundamentalmente a constituição do sentido desses termos. Ele não traz um *sentido a mais*, mas é a outra face do mesmo. Ele não se vincula a uma suposta *competência cultural-ideológica* do sujeito falante, mas está-sempre-já-dado por uma Ordem preestabelecida, em que o sujeito se insere, e que é de natureza simbólica.

Em razão da configuração incerta do objeto-suporte da avaliação, o sentido “estabilizado” das palavras avaliativas só pode ser uma miragem, o que torna fugaz toda determinação / rotulação, impossibilitando qualquer tentativa de totalização do sentido. Em outras palavras, o uso dessas formas produz um efeito de evidência, certamente muito eficaz, que, no entanto, não perdura, pois se apóia num objeto incerto, instável. De fato, na linha que este trabalho segue, essa “Ordem”, que deixa traços na linguagem, provém de uma memória “esburacada”, que faz do indeterminado um determinado sempre presente, uma vez que sempre recriado no presente.

Orecchioni refere a variabilidade de valores axiológicos suscetíveis de virem investir uma mesma unidade lexical como um complicador da análise lingüística (ibid, p.77). Na verdade, o funcionamento dessas formas escapa a uma perspectiva imanente de estudo da língua,

quer dizer, não é possível pensar no processo de instituição de seu sentido, sem levar em conta sua relação com *não-um*. Por outro lado, apelar a consensos sociais, instituídos fora do discurso, para explicá-las, é cair na armadilha da totalização do sentido, pela qual se convoca um domínio conexo à lingüística no intuito de “complementar” aquilo que falta à instauração do sentido. Para uma perspectiva que trabalha a heterogeneidade, assim como é definida neste trabalho, sem abrir mão dos princípios saussurianos, a presença dessas formas é tomada como um sinal do modo como aquilo que é irreduzível ao *um* aparece no fio do discurso. Para estudá-las, é preciso admitir a intervenção de um “fora”, situado dentro, constitutivo do sentido.

O emprego dos avaliativos autoriza assim todo tipo de deslizamentos, pois o ponto de ancoragem para sua descrição, embora familiar ao enunciador (ele está-sempre-já-dado no simbólico), é não-todo. Esse cara é *fraco* em relação a um outro que aparece como *forte*, aqui-agora, não é um atributo constitutivo durável. O que é durável é que o traço avaliativo não pode não receber um suporte específico, que, no entanto, é relativo a um certo presente de um certo locutor num conjunto único de circunstâncias, podendo sempre ter seu trajeto desfeito/refeito. Os valores não se localizam apenas nas palavras presentes no discurso, mas em uma palavra-suporte da avaliação, ausente, sempre-já-dada pela Lei que funda a ordem simbólica, uma Ordem não-toda, constitutiva do sujeito.

Em suma, no meu entender, os adjetivos avaliativos mostram, no plano descritivo, a heterogeneidade do sujeito e do discurso. Dizer de alguém que é “fraco”, “feio”, “desajustado”, “sem compromisso” convoca sempre a comparação com um outro (ausente) “forte”, “bonito”, “ajustado”, “com compromisso”, cujo parâmetro é equívoco, embora produza efeitos de absoluto.

Os efeitos de sentido das atribuições que comportam julgamento de valor, na perspectiva deste trabalho, só podem ser restituídos por um gesto de interpretação (leitura por falta). Essa idéia, de certo modo, já está em Orecchioni quando ela diz que passar da enumeração objetiva de um objeto a sua avaliação axiológica é efetuar sempre, apoiando-se sobre o que a autora chama de competências cultural e ideológica do sujeito, um certo “salto interpretativo”. A instância de interpretação busca fazer fracassar um determinismo em relação ao sentido, por levar em conta um espaço de jogo, mesmo que pequeno (Pedretti, op. cit., p.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

397). Esse espaço de jogo não se confunde com “liberdade”; trata-se de um jogo de alternativas mais ou menos regradas por antecedência, regras essas que, no entanto, podem ser rompidas em algum ponto da cadeia pelo equívoco que constitui a língua.

Além das formas simples, como “bom”, “rápido”, “interessante”, reduzidas a um radical morfologicamente não analisável e semanticamente opaco, a que se acrescentam as marcas de gênero e número, contam-se, na categoria dos adjetivos, as formas derivadas, obtidas por sufixação (doloroso) e por prefixação negativa (impuro, desafinado). Incluo ainda nessa categoria palavras ou grupos de palavras de outras classes gramaticais, que adquirem estatuto de adjetivo subjetivo, confirmado por seu caráter gradual:

- participípios adjetivados (participípios epítetos ou adjetivos verbais): *Ele está magoad*.
- expressões preposicionais que denotam uma propriedade ou estado: *Maria é sem sorte*.
- advérbios e construções equivalentes: *Ele está bem*.
- grupos nominais: *João é um subversivo simpático*.

Há também substantivos e verbos caracterizados por Orecchioni como axiológicos. Muito do que se disse sobre os adjetivos, aplica-se a eles. No entanto, suas especificidades pedem algumas observações particulares.

Trabalhando, conforme já disse, numa perspectiva comunicacional, Orecchioni distingue as denominações em *absolutas* e *relativas* (ibid, p. 73). As absolutas enunciam uma propriedade objetiva, facilmente verificável do denotado: “X é um professor”; já as relativas, acumulam dois tipos de informação, uma descrição do denotado e um julgamento avaliativo de apreciação feito sobre o denotado pelo sujeito de enunciação: “X é um imbecil”.

Os substantivos incluídos neste último conjunto são considerados por Orecchioni como comportando um traço semântico [subjetivo], porque:

- fazem intervir uma avaliação de X, solidária aos sistemas de apreciação do locutor;
- X permanecendo invariável, seu uso pode variar de uma enunciação para outra;
- são eliminados dos discursos com pretensão de objetividade.

MARLENE TEIXEIRA

A maior parte dos substantivos avaliativos derivam de verbos ou de adjetivos também avaliativos: *amor, beleza*. Fazem parte também dessa categoria:

- substantivos simples, freqüentemente conotados em termos de níveis de linguagem: *barraco X mansão; calhambeque X automóvel;*
- substantivos derivados por sufixação: *molenga, jornaleco*. Nesses casos, o traço avaliativo recebe um suporte significativo específico que ou reforça a avaliação contida no radical ou acrescenta à unidade lexical uma conotação avaliativa, muitas vezes, pejorativa.

Um objeto implícito dado como parâmetro de avaliação também se coloca para o substantivo. *X anda numa “banheira”* pode convocar, como termo de comparação, a imagem que o locutor tem de um carro novo e de boa qualidade. As observações feitas sobre o objeto-suporte da avaliação para os adjetivos valem também para os substantivos.

No caso dos verbos, a avaliação se faz sobre o próprio processo e, por conseqüência, sobre seu agente, por exemplo, *Ela berrava*, ou sobre o objeto do processo *X detesta Y*, que pode ser uma coisa ou um indivíduo; a natureza do julgamento avaliativo é da ordem do bem e do mal (domínio do axiológico) ou do verdadeiro e do falso (domínio da modalização) e a fonte desse julgamento pode ser o locutor ou um agente do processo, em geral, o agente que, em certos casos, pode coincidir com o sujeito da enunciação (Orecchioni, op. cit., p. 100). Este trabalho entende que o parâmetro, em torno do qual se produzem efeitos de sentido no eixo do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, sustenta-se sobre um já-dado, que não se pode precisar, mas sempre-aí se coloca como se fosse absoluto.

Incluem-se na categoria dos avaliativos os chamados verbos de sentimento de disposição favorável (amar, apreciar) e de disposição desfavorável (detestar, temer), cuja avaliação produz efeitos de *bom* e *mau*. Fazem parte também desse grupo os verbos de apreensão perceptiva (parecer, dar a impressão de que) e os verbos de opinião (achar, crer, pensar), em que a avaliação, feita sempre pelo agente do processo, relaciona-se mais com o eixo *verdadeiro* e *falso*.

Como já disse, embora ciente de que a presença do Outro se faz sentir em uma variedade de elementos do texto, detenho-me a analisá-las nas formas acima descritas, reunindo-as sob a denominação geral de *palavras e/ou expressões avaliativas*.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

É pela comparação com um ausente, imaginariamente constituído, que penso analisar as palavras avaliativas, no sentido de surpreender a heterogeneidade que as constitui. Pela noção de objeto-suporte, vou procurar mostrar que a avaliação sempre se origina num Outro (incompleto), embora “eu”, ilusoriamente, a assuma como tendo vindo dele mesmo ou a atribua a um outro (interlocutor), explicitamente marcado no texto.

EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Partido Alto **Chico Buarque (1972)**

Diz que deu, diz que dá
Diz que Deus dará
Não vou duvidar, ô nega
E se Deus não dá
Como é que vai ficar, ô nega
Diz que Deus diz que dá
E se Deus negar, ô nega
Eu vou me indignar e chega
Deus dará, Deus dará

Deus é um cara gozador, adora brincadeira
Pois pra me jogar no mundo, tinha o mundo inteiro
Mas achou muito engraçado me botar cabreiro
Na barriga da miséria eu nasci *brasileiro*
⁷(batuqueiro)
Eu sou do Rio de Janeiro

⁷ Termo original vetado pela censura.

MARLENE TEIXEIRA

Jesus Cristo ainda me paga, um dia ainda
me explica
Como é que pôs no mundo esta *pouca ti-
tica*⁸ (pobre coisica)
Vou correr o mundo afora, dar uma canji-
ca
Que é pra ver se alguém se embala ao
ronco da cuíca
E aquele abraço pra quem fica

Deus me fez um cara fraco, desdentado e
feio
Pele e osso simplesmente, quase sem re-
cheio
Mas se alguém me desafia e bota a mãe
no meio
Dou pernada a três por quatro e nem me
despenteio
Que eu já tô de saco cheio

Deus me deu mão de veludo pra fazer ca-
rícia
Deus me deu muitas saudades e muita
preguiça
Deus me deu pernas compridas e muita
malícia
Pra correr atrás de bola e fugir da polícia
Um dia ainda sou notícia

⁸ Termo original vetado pela censura.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

PARTE I: O *OUTRO* NO *UM*

O objetivo desta primeira parte é esboçar, em *Partido Alto*, uma imagem do sujeito discursivo (SD), em sua constituição pelo dito e o já-dito, restrita ao que é possível entrever a partir das formas avaliativas pelas quais ele se qualifica / é qualificado pelo outro / qualifica o outro no discurso.

Jesus Cristo ainda me paga, um dia ainda me explica
Como é que pôs no mundo esta [eu] pouca títica

Deus me fez um cara fraco, desdentado e feio
Pele e osso simplesmente, quase sem recheio

Por comodidade descritiva, organizo a análise agrupando os segmentos discursivos, acima destacados, conforme eles apresentem palavras avaliativas em (1) construções afirmativas, (2) em construções negativas com o prefixo “des” e a preposição “sem”. No final desta etapa, os fragmentos dessa canção, esparsamente analisados por sua configuração sintático-enunciativa, serão reunidos para permitir o esboço da “imagem” de SD que transparece em *Partido Alto*.

SD será tomado como aquele que, marcado no texto pelo pronome “eu” ou instituindo-se como um sujeito narrador:

- emite julgamento de avaliação/apreciação sobre si mesmo ou sobre uma terceira pessoa;
- supõe ser objeto da avaliação de um outro.

PALAVRAS AVALIATIVAS EM CONSTRUÇÕES AFIRMATIVAS

Antes de iniciar a análise, é preciso dizer que chamarei de S1 a configuração (ilusória) de SD como *um*, marcada na superfície lingüística, e de S2, o Outro, constitutivo do *um*, ausente da cadeia da fala, mas sempre-já-aí. Essa “partição” de SD em dois (S1, S2) cumpre apenas um objetivo didático. Não deve ser confundida com “papéis” que o sujeito discursivo desempenha no texto, o que invalidaria totalmente a teorização em que se fundamenta este trabalho. Com esse expediente,

MARLENE TEIXEIRA

espero tornar mais clara ao leitor a heterogeneidade constitutiva do sujeito (e do discurso).

Observe-se o fragmento discursivo abaixo:

Jesus Cristo ainda me paga, um dia ainda me explica
Como é que pôs no mundo esta pouca titica [eu]

SD se designa, neste fragmento de *Partido Alto*, pelo substantivo *titica* (S1). Trata-se de uma forma da linguagem popular cuja conotação pejorativa é aqui acentuada por *pouca*. O cálculo de possibilidades designativas de SD-*pouca titica* se faz em relação a um contexto presente que atualiza uma ausência, evocada como termo de comparação, a imagem que SD tem de um Outro (“bem sucedido”). Na contrapartida de S1, pode-se perceber então a configuração de S2, à imagem de quem SD se coloca na cadeia da fala, desqualificando-se.

Deus me fez um cara fraco, (...) e feio
Pele e osso simplesmente, (...)⁹

Neste outro segmento de *Partido Alto*, ao emergir na cadeia da fala como *fraco/feio* (S1), SD aponta para um S2 (ausente), forte, bonito, tomado como referência. Formas como essas não podem evitar, conforme já disse, o seu avesso. Elas colocam em relevo a comparação com um Outro, indispensável à constituição do um. SD se institui, então, em relação a um parâmetro (de “boniteza”/ “feiúra”) imaginariamente constituído, que confere “consistência” a essa avaliação. *Fraco* e *feio* comportam uma idéia negativa, em consonância com *pouca titica* antes examinada, idéia essa reforçada por *pele e osso simplesmente*.

⁹ As expressões omitidas (*desdentado/quase sem recheio*), que estão marcadas por (...), serão analisadas no próximo item, dedicado às formas negativas.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

PALAVRAS AVALIATIVAS EM CONSTRUÇÕES NEGATIVAS COM O PREFIXO NEGATIVO “DES” E A PREPOSIÇÃO “SEM”

Refiro agora o caso que traz uma conotação desfavorável localizada em um suporte significante especializado: o prefixo de sentido negativo “des” e a preposição “sem”.

O prefixo “des” nega o atributo indicado na palavra-base. Como são exemplos de antonímia morfológica, servem para eles as observações anteriormente feitas a respeito das antonímias lexicais (feio/bonito). Como têm estatuto de negação, pode-se dizer que essas formas contêm uma afirmação que aponta para o sempre-já-aí.

Para falar dessas formas negativas, convoco a teoria argumentativa de Ducrot, que, embora situada numa perspectiva diversa, em relação à psicanálise, permite explicar a negação a partir de uma reflexão que leva em conta o locutor e os enunciadores.

A concepção de negação elaborada por Ducrot origina-se no campo da lógica, da filosofia da linguagem e da lingüística, tendo sofrido modificações ao longo de sua constituição a partir do início dos anos 70. Não é o caso aqui de recuperar todo esse processo¹⁰. Recorto apenas algumas formulações do autor sobre o assunto, já realizadas no quadro da teoria polifônica da enunciação (1980, 1984, 1988), que me parecem úteis para esclarecer especificamente o segmento discursivo acima indicado.

Segundo Ducrot, num enunciado como:

Pedro não é gentil.

o locutor (L), que assume a responsabilidade por ele, põe em cena um enunciador (E1) que sustenta a gentileza de Pedro e um enunciador (E2), com quem L se identifica, que se opõe a E1.

Diz o autor: a maior parte dos enunciados negativos faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma positiva, imputada a um enunciador E1, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E2 (1984, p. 215).

¹⁰ Para tanto, remeto às seguintes obras de Ducrot: *Dire et ne pas dire* (1972) e *La preuve et le dire* (1973). Uma resenha desse percurso pode ser encontrada em Schäffer et al. (1998).

Para chegar à concepção polifônica da negação, Ducrot parte de Freud, interpretando a negação freudiana (~P) como um travestimento para dizer, apesar da censura do supereu, um P correspondente a um pensamento inconsciente e proibido. Em outras palavras, de acordo com a interpretação ducrotiana de Freud, quando alguém enuncia uma frase ~P, em seu enunciado, expressam-se duas vozes: a da libido, presente na afirmação P, e a do supereu, presente na recusa ligada ao morfema negativo “não”. Na ótica de Ducrot, a negação, segundo Freud, é um truque inventado pelo “eu” para satisfazer tanto a libido como o supereu, de modo que ela permite dizer coisas e, ao mesmo tempo, negá-las.

Seguindo o estudo de Schäffer et al. (1998)¹¹, farei, a seguir, algumas observações a respeito das formulações de Ducrot, no sentido de marcar sua diferença em relação à perspectiva deste trabalho.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que a leitura ducrotiana de Freud confunde a denegação (Verneinung) com outras formas de negação¹². Com efeito, Ducrot (1984) distingue três tipos de negação: a metalingüística (negação do dito), a polêmica (negação dos enunciadores) e a descritiva (derivada da polêmica por delocutividade). Não se pode identificar a negação freudiana com o conjunto das formas negativas ~P. O ~P descritivo de Ducrot, por exemplo, não se caracteriza como uma denegação.

Outro aspecto a considerar é que, pela leitura ducrotiana, E1 é dado como a verdade do desejo. Se, em um certo momento de sua teorização, Freud deu margem a que se entendesse a negação como a possibilidade de trazer à tona o conteúdo recalçado, ele próprio procurou,

¹¹ Trata-se de uma pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, de agosto de 1996 a agosto de 1998, com o apoio do CNPq, por um grupo interinstitucional e multidisciplinar, coordenado pela Dra. Margareth Schäffer (Educação - UFRGS), do qual faço parte, juntamente com: Dra. Leci Borges Barbisan (Letras - PUCRS), Dr. Valdir do Nascimento Flores (Letras - UFRGS) e Francisco Franke Setineri (psicanalista, membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre e doutorando em Letras pela PUCRS). Essa pesquisa trabalha o estatuto da negação no discurso do neurótico e do psicótico, buscando uma articulação entre a lingüística e a psicanálise.

¹² Tomando-se os exemplos freudianos no artigo sobre a *denegação* (1952), percebe-se que se trata de uma forma específica de negação, que corresponde, em termos ducrotianos, a apenas uma variedade da *negação polêmica* (Schäffer et al., 1998, p. 27).

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

mais tarde, ultrapassar essa noção de um “eu” unificado, que se valeria da negação, entre outras coisas, para manifestar a face “oculta” de um sujeito clivado.

As referências teóricas que este trabalho segue não permitem concordar com a interpretação que vê no conteúdo negado a verdade do inconsciente. Na linha aqui seguida, tanto o juízo negado como o correspondente na forma positiva representariam o desejo do sujeito, desejo, na concepção lacaniana, sempre ambivalente, nunca atingido.

Finalmente, acrescento que o sujeito múltiplo de Ducrot não se identifica com o sujeito clivado da psicanálise, nem a polifonia se confunde com a heterogeneidade da enunciação. Authier-Revuz critica a abordagem ducrotiana por omitir a exterioridade a partir da qual o fenômeno lingüístico é olhado, o que, segundo ela, promove uma compreensão intralingüística do sentido e a restauração da completude teórica da ciência lingüística. Procuro rever a concepção polifônica da negação na perspectiva da heterogeneidade. Detenho-me na negação que Ducrot define como polêmica, exatamente aquela configurada no exemplo anteriormente analisado: Pedro não é gentil.

A idéia de que uma afirmação está contida na negação pode ser mantida. No entanto, o efeito propiciado pela presença da negação no discurso, na perspectiva deste trabalho, aponta para a presença do Outro no um. A negação faz emergir um já-dito, afirmado antes, em outro lugar, e que pode ser atribuído a um Outro: um ausente (S2) ou simplesmente outras pessoas (interlocutores).

No caso de:

Pedro não é gentil.

a afirmação contida nessa negação, (ser) gentil, remete ao objeto-suporte da avaliação que aí se faz, imaginariamente identificado a uma espécie de Ordem sempre-já-instituída, da qual Pedro está excluído.

O efeito de sentido resultante de construções com “não” assemelha-se ao dos pares antonímicos, construindo-se no encontro entre o dito (aqui e agora) e um não-dito, sempre-já-aí (o afirmado). Em outras palavras: as construções com o morfema “não” convocam também um já-dito (o afirmado), oposto, fundamental para a constituição do sentido no discurso.

MARLENE TEIXEIRA

No entanto, se a antonímia e a negação podem ser aproximadas por constituírem seu sentido pela convocação de um oposto (ausente do dizer), o tipo de oposição que elas implicam é diferente. A antonímia estabelece com o Outro uma relação de contrariedade¹³; já a negação estabelece com o Outro uma relação de contradição. “Feio / bonito” são pares opostos contrários, embora um implique o outro: pode-se não ser feio sem ser bonito. “Ladrão / não ladrão”, entretanto, são opostos contraditórios. Não se pode ser ladrão e não ladrão ao mesmo tempo; os dois termos não podem coexistir¹⁴.

No caso de:

[um cara...] desdentado

o prefixo negativo “des” permite vislumbrar o Outro, pela afirmação aí contida. É pela relação contrária e contraditoriamente estabelecida entre a “voz” afirmada e a “voz” negada, que o sujeito discursivo aí se institui.

SD surge pelo avesso (S1) de uma imagem de S2 (dentado / com dentes). A palavra-base (dentado) aponta para a Ordem em oposição à qual SD institui seu lugar de fala.

O próximo fragmento discursivo contém expressão adjetivada com a preposição “sem”, que inclui também entre as construções negativas, vendo nela um movimento semelhante ao verificado no exemplo com “des”.

No segmento:

(...) quase sem recheio

a preposição sem nega a existência da relação de caracterização que o verbo cópula (ser) instaura entre o atributo do sujeito e o sujeito.

¹³ Tomo emprestados de Greimas os termos *contrário/contraditório/implicado*, ainda que sem utilizá-los de forma rigorosa.

¹⁴ Como se trata apenas de um exercício que visa a indicar a validade de uma proposta, não vou mais longe na exploração dos efeitos de sentido decorrentes dessa distinção entre contrário/contraditório.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

A expressão com “sem” aponta para um Outro que se mostra no substantivo; este, na relação com a preposição, assume aí papel de adjetivo.

A expressão quase sem recheio, de **Partido alto**, embora convoque também uma contrapartida (com recheio), necessariamente implicada na imagem de SD, tem o efeito de sentido de “sem recheio” atenuado pela palavra “quase”. O termo “quase” não chega a contradizer o conjunto de atributos orientados no eixo “negativo”, pelos quais SD se deixa ver na superfície do discurso. Segundo Ducrot (1977, p. 276), nos encadeamentos discursivos, “quase” pode ser parafraseado por “não longe de”. Numa escala que fosse do com recheio ao sem recheio, quase sem recheio ficaria mais próximo de sem recheio, de modo que sua presença, embora atenuada, não chega a apagar os efeitos de sentido da atribuição sem recheio.

ESBOÇO DA IMAGEM DE SD EM PARTIDO ALTO

A análise até aqui feita indica que as palavras e/ou expressões avaliativas são formas lingüísticas cujo sentido não se constitui apenas a partir do que está manifesto na superfície lingüística, mas mobiliza um ausente-constitutivo. Sua presença afeta de não-um o funcionamento discursivo, mostrando a essência heterogênea daquilo que se mostra como homogêneo.

Destacando-se as formas pelas quais SD se “descreve” (como S1), tem-se, por oposição, a figura discursiva de S2. Os exemplos retirados da canção em estudo, mostram que SD constrói sua identidade por esse Outro que lhe é oposto, mas paradoxalmente o constitui. Ou seja: quando S1 predica algo sobre si mesmo / sobre o outro, ele o faz desde o ponto de vista de S2, na *miragem* de quem ele se institui. Uma Lei / Ordem é sempre-já-convocada como parâmetro que sustenta a avaliação, estabelecida entre um dito (S1) e um ausente (S2). S2 vem colocar para SD o avesso, uma dada configuração com efeito de absoluto, oposta a ele, mas da qual ele necessita para se constituir. É numa relação com o Outro que os efeitos de sentido aí se produzem.

A noção de oposição que as caracteriza implica ao mesmo tempo diferença e relação. A diferença tem um caráter negativo: se **a** é diferente de **b**, isso equivale a dizer que **a** não é **b**. Ou seja: SD sendo *feio*, não é *bonito*. No entanto, há uma relação entre esses termos, dada antes

MARLENE TEIXEIRA

e em outro lugar, por um parâmetro ausente (sempre-já-ai), pela qual se pode dizer que a identidade de SD-*feio* não reside senão em relação a sua não-identidade com SD-*bonito*.

Procuro delinear agora a imagem pela qual SD emerge na cadeia da fala, lembrando sempre que essa imagem está restrita aos segmentos tomados para estudo, tendo sido basicamente obtida a partir de uma mesma marca lingüística: as palavras e/ou expressões avaliativas.

*Jesus Cristo ainda me paga, um dia ainda me explica
Como é que pôs no mundo esta [eu] pouca titica*

*Deus me fez um cara fraco, desdentado e feio
Pele e osso simplesmente, quase sem recheio*

Na canção em análise, emerge um SD que, através de uma série de designações: *pouca titica, fraco, desdentado, feio, pele e osso simplesmente, quase sem recheio*, se institui como um desfavorecido diante de uma ordem ausente, sempre-já-dada.

A figura obtida nesta etapa da análise pode ser comparada a uma fotografia, pois surpreende e fixa uma imagem - num dado momento, desde um determinado ângulo - que está longe de corresponder à totalidade (perdida) do sujeito. O prosseguimento da análise se encarregará de mostrar a instabilidade dessa imagem, que aqui, por um expediente didático, pode dar a impressão de homogeneidade e consistência.

O próximo item leva em conta a relação interlocutiva e seus efeitos na constituição do sujeito. No texto em estudo, nem sempre SD assume as qualificações pelas quais emerge na cadeia da fala, muitas vezes, atribuindo-as a um outro. São casos em que um suposto olhar (do interlocutor, de uma terceira pessoa), também instituído numa relação com o Outro, se “intromete” na constituição de SD.

É com base na imagem fixada acima, incluindo-se as nuances produzidas pela intermediação do olhar do outro, que, no prosseguimento da análise, serão examinados os deslocamentos do sujeito discursivo na cadeia da fala em *Partido Alto*.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

PARTE II: A PRESENÇA DO *OUTRO* COMO AGENTE (SA) NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DISCURSIVO

Nesta segunda etapa, a atenção se dirige especialmente à suposta origem das atribuições de SD, o *outro*, que pode ser o interlocutor de SD ou alguém de quem SD fala/cita a fala. Em *Partido Alto*, o outro é o agente do processo. A análise vai deter-se na constituição de SD pela antecipação desse outro, igualmente atravessados pela Lei (ausente) sempre-já-aí, buscando surpreender como SD se coloca / coloca o outro em relação a essa Lei.

Aos fragmentos já destacados da canção em análise, acrescento outros, destinados a ilustrar os aspectos indicados nesta segunda etapa da análise. A marca lingüística que fundamenta o trabalho continua a ser o conjunto denominado como expressões avaliativas, tomadas agora, no entanto, em outra configuração sintático-enunciativa.

Nos fragmentos que figuram neste item, “eu” não desempenha o papel sintático-semântico de sujeito-agente. Por essa estratégia, SD se mostra como um objeto da ação de um outro (SA). SA é o agente do processo e é como paciente de sua ação que SD se configura.

*Jesus Cristo inda me paga, um dia inda me explica
Como é que pôs no mundo esta [eu] pouca titica
(...)*

*Deus me fez um cara fraco, desdentado e feio
Pele e osso simplesmente, quase sem recheio*

O lugar desfavorável em que SD se coloca, nos segmentos destacados desta canção, decorre da ação de um outro (Jesus Cristo/Deus) sobre ele. Pela construção *Deus me fez um cara fraco...*, SD institui-se como paciente de uma sobredeterminação que ele não teve como evitar. SD está fora da Ordem - uma Ordem cuja configuração ele aqui não discute - e isto por uma fatalidade que o faz vítima.

O atravessamento da análise de discurso pela psicanálise, na visão deste trabalho, coloca - para o sujeito, a língua, o sentido - a incompletude como constitutiva. Tudo não se diz, tudo não se compreende, o sujeito não perdura. O sempre-já-aí não tem um caráter estável/durável; o sujeito é pontual, evanescente. Desse modo, os efeitos de sentido acima surpreendidos não devem ser absolutizados. Se o sentido pudesse

ser reduzido a uma só explicação, onde ficaria o sujeito do desejo inconsciente?

Vimos, nesses discursos, que uma Ordem, vinda de um Outro lugar, está sempre-já-aí configurada, sendo constitutiva do sujeito e do sentido. A demanda de uma Lei, fornecida por sistemas organizados de símbolos significantes, que se instituem como absolutos, é própria ao sujeito. Caso não houvesse essa regulação, sob a forma de pactos ou convenções de sentido, que deixam traços **descontínuos** na linguagem, a vida social talvez se tornasse um caos de atos sem sentido e de comportamentos ingovernáveis.

Uma dada língua, *esta língua*, insere o falante num conjunto de relações relativamente saturadas cujos exemplos são os dicionários e os manuais de gramática. Essa ressonância que sempre-já ocupa a língua, se, por um lado permite ao sujeito se reconhecer, por outro lado, é o que favorece a sua alienação. No entanto, é ainda a língua, pelo equívoco que a atravessa, que permite ao sujeito o exercício de sua “liberdade”. Ela é o lugar das *significações plausíveis*, mas também dos *sentidos inusitados*, através dos quais o sujeito pode falar de sua existência, sem, no entanto, deixar-se prender irremediavelmente às significações consumadas na sua fala (Souza, 1996, p. 13).

A última etapa da análise dedica-se a verificar a validade dos pressupostos (1) de que o sujeito, por ser desejante, não se deixa apreender; seu aparecimento, fugaz, pode desfazer a cadeia de sentidos já-dada; (2) a língua tem as formas, nem sempre inventariáveis, para indicar os deslocamentos do sujeito discursivo na cadeia da fala, em seu confronto com a Lei sempre-já-dada, ausente do dizer, mas constitutiva do sentido. Essas formas podem ser do tipo “marcadas, unívocas” (por exemplo, o conector “mas”) como podem ser não gramaticalizadas, puramente interpretativas.

PARTE III: OS DESLOCAMENTOS DE SD NA REDE DISCURSIVA

Este trabalho acredita que, no âmbito do discurso atravessado pelo já-dito, outros discursos, afetados por outros sentidos, vêm desfazer os trajetos aparentemente estáveis. Neste item, procuro os mecanismos lingüístico-enunciativos pelos quais podem ser surpreendidos tanto os deslocamentos do sujeito na rede discursiva, quanto suas intervenções,

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

na cadeia da fala, no sentido de desestabilizar, ainda que pontualmente, essa rede.

Tomo as imagens de SD em *Partido Alto*, obtidas nas etapas anteriores, para, a partir delas, examinar, seus deslocamentos.

As duas primeiras etapas da análise indicaram que, na canção em estudo, SD fala desde um lugar de vítima. Ele é paciente da ação de um outro, que não é qualquer um, mas uma autoridade simbolicamente dada como superlativa (Jesus Cristo/Deus).

*Jesus Cristo inda me paga, um dia inda me explica
Como é que pôs no mundo esta [eu] pouca titica
(...)
Deus me fez um cara fraco, desdentado e feio
Pele e osso simplesmente, quase sem recheio*

Começo a indicar os deslocamentos de SD na cadeia de sentidos, examinando os atributos pelos quais o agente é descrito por SD, que parecem contribuir para tornar mais dramática a sua configuração:

Deus é um cara gozador, adora brincadeira (...)

O outro de cuja ação SD resulta *fraco/desdentado/feio* é um *gozador, adora brincadeira*. Gozador é um adjetivo avaliativo ligado ao “prazer”, de um lado, inscrito no eixo positivo (deliciar-se), e de outro, mais próximo de uma propriedade negativa (tirar prazer / proveito de alguém). Neste segundo caso, *ser gozador* implica colocar alguém como objeto/vítima do próprio prazer.

Adorar é um verbo de sentimento de disposição favorável:

X adora Y = Y é bom para X.

O termo brincadeira pode ser aqui aproximado de “gozação”, ambos evocando o “lúdico”, embora “gozação” pareça ser mais fortemente marcado na direção de “sentir prazer em tomar alguém como objeto de diversão própria”.

SD coloca-se como objeto de um **ato de gozação/brincadeira** de um agente cujo poder sempre-já-foi-conferido.

MARLENE TEIXEIRA

Os versos que seguem *Deus é um cara gozador, adora brincadeira* trazem mais elementos para a interpretação de que SD fala de um lugar desfavorável, tendo sido aí colocado por uma força superior a ele.

*Pois pra me **jogar no mundo**, tinha o mundo inteiro
Mas achou muito engraçado, me **botar** cabreiro
Na barriga da miséria, eu **nasci** brasileiro
Eu sou do Rio de Janeiro*

As expressões *jogar no mundo*, *botar* e *nasci*, de certo modo, se recobrem, cada uma delas, no entanto, por suas especificidades, trazendo nuances diferentes de sentido. Todas elas são indicativas do modo como SD avalia seu aparecimento no mundo pela “mão” de Deus.

O verbo “jogar” está ligado ao lúdico, vindo intensificar o efeito de sentido de que a emergência de SD no mundo se dá por um ato de “brincadeira”. No entanto, “jogar” implica também “arremessar” de qualquer jeito, sem cuidado, planejamento ou método.

O verbo “botar”, com sujeito agente-causativo e com dois complementos, um expresso por nome e o outro, locativo, pode ser interpretado como “colocar”: *Deus botou/colocou SD no mundo*. “Botar” evoca também a idéia de “expelir / lançar fora”, sendo, nesta segunda interpretação, mais axiologicamente marcado.

A polissemia desses verbos instaura efeitos de ambigüidade, que tornam bastante complexa a configuração de SD. Deus, tendo o mundo inteiro a sua disposição, por um ato de brincadeira/gozação (que se confirma na expressão *achou muito engraçado*), entre o lúdico e o perverso, destina a SD um lugar *na barriga da miséria*, espacialmente localizado no Rio de Janeiro/Brasil.

A aparente passividade de SD, um nascido/jogado fora-da-Ordem, modifica-se pelos efeitos de sentido produzidos por cabreiro em **me botar cabreiro**. Pela designação como *cabreiro*, indivíduo esperto, atilado, manhoso, SD redefine seu lugar de fala: **SD franco/desdentado/feio/miserável é esperto/manhoso**.

A última estrofe mostra que esse outro lugar de fala de SD provém igualmente de Deus:

Deus me deu *mão de veludo pra fazer carícia*
Deus me deu *muitas saudades e muita preguiça*

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

*Deus me deu pernas compridas e muita malícia
Pra correr atrás de bola e fugir da polícia (...)*

O mesmo Deus que o desfavoreceu, confere a ele propriedades (mão de veludo/saudades/preguiça/pernas compridas/malícia) que lhe permitem romper o sentido previsível na rede discursiva, ou seja, SD *fraco/desdentado/feio/miserável* reconfigura a imagem de submissão e passividade sempre-já-prevista: ele é *cabreiro*, ele “se vira”.

Essa estrofe define também dois lugares de fala possíveis para SD desfavorecido/esperto: *correr atrás de bola / fugir da polícia*, que se pode traduzir por duas designações: jogador de futebol, ladrão/bandido. É desde uma dessas designações que, na estrofe final, SD projeta para o futuro a possibilidade de vir a ser destaque. A idéia de futuro está marcada na superfície lingüística por “Um dia” e reforçada no pressuposto de “ainda” (Um dia ainda sou notícia = não sou no momento da enunciação, mas posso vir a ser).

Mais uma vez, SD se insurge contra a cadeia estabilizada de sentidos, buscando uma inserção em um lugar de “destaque”, seja por *correr atrás de bola / fugir da polícia*, ainda que - *fraco/desdentado/feio/miserável* - esteja sempre-já-condenado à obscuridade.

Finalmente, examino os efeitos de deslocamento produzidos, nos versos abaixo, pelo conector “mas” e a construção condicional iniciada por “se”.

*Deus me fez um cara fraco, desdentado e feio
(...)*

***Mas se alguém me desafia e bota a mãe no meio**
Dou pernada a três por quatro e nem me despensteio (...)*

O conector “mas” põe aqui em confronto um sujeito paciente e um sujeito agente. Sua presença indica que a ação (dar pernada a três por quatro) não seria esperada de SD *fraco/desdentado/feio/miserável*. Isso faz pensar que o conjunto de atribuições de SD repousa num sempre-já-aí em que a ação (dar pernada) causa surpresa.

Intermediando o enunciado “P mas Q”, encontra-se a construção condicional:

MARLENE TEIXEIRA

Se alguém me desafia e bota a mãe no meio

Através dela, SD especifica a situação hipotética em que ocorreria sua ação (dar pernada...). Trata-se aqui de um “se” *standard* (Ducrot, 1977, p. 189), que dá a entender uma relação de dependência semântica entre os segmentos que compõem o enunciado. A relação de dependência semântica das construções condicionais é também reconhecida por Mateus (1989, p.298). Segundo a autora, o estado de coisas descrito pelo antecedente (X) é condição necessária e suficiente¹⁵ para que o estado de coisas descrito pelo conseqüente (Y) ocorra.

Ducrot (1977, p. 179) define as construções hipotéticas como tendo o valor fundamental de permitir a realização sucessiva de dois atos ilocutórios:

pedir ao ouvinte que imagine X;

introduzido o diálogo nesta situação hipotética, afirmar aí Y.

De um modo geral, a localização temporal dos estados de coisas descritos em construções hipotéticas é o futuro, mas, em português, o presente do indicativo (veja-se o fragmento discursivo em estudo) pode ser também uma forma de expressão desse condicional. O estado de coisas cuja possibilidade aí está indicada, entretanto, é sempre remetido para um tempo posterior ao da enunciação.

O verbo “desafiar”, presente na construção em estudo, responde a uma ação proveniente de um outro: SD reage diante de uma provocação vinda de outro lugar, especificada, na superfície lingüística, por *bota a mãe no meio*. Feita a suposição, ele designa a ação a ser feita: *dar pernada a três por quatro*, expressão que configura uma reação desordenada, lançada em todas as direções. Essa re(ação) desordenada está prefigurada (em ausência) como potencialmente desestabilizadora da posição de SD. É por antecipá-la, que ele acrescenta:

¹⁵ Ducrot (1977, p. 181-2) não considera que X seja uma condição necessária de Y. Para o autor, há empregos em que “se”, dado o contexto, não pode denotar senão uma condição suficiente, por exemplo: *Se você vier, eu parto, mas, se não vier, eu parto também*.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

E nem me despenteio

em que a conjunção “e” soa como “mas”, invertendo uma conclusão esperada como “natural”. As negações “nem” e “des” reforçam o efeito de sentido trazido por “mas”, na medida em que apontam para uma Ordem indicada na afirmação aí contida. SD, no mundo hipotético X, age Y, novamente abalando a rede de sentidos sempre-já-aí-configurada: ele não faz coincidir *dar pernada a três por quatro* com *despentear-se*. As regras de seu jogo estão estabelecidas: se mexerem com ele, reage, mas sem perder seu espaço.

Enfim, a partir das formas lingüísticas trazidas a exame, fazendo intervir, por um gesto interpretativo, as ressonâncias nelas sempre-já-dadas, pode-se dizer que, em **Partido Alto**, SD emerge na cadeia da fala como efeito de uma sobredeterminação (Jesus Cristo/Deus) que o “joga” num lugar em que o desfavorecimento é compensado pela esperteza. É desde aí que SD *resiste* ao que, na rede de sentidos, está sempre-já-estabelecido para os *fracos/desdentados/feios/miseráveis*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise é o momento em que o pesquisador justifica a pertinência de sua proposta teórica. Por esse motivo, acredito não ser demais recuperar aqui, resumidamente, os princípios básicos da proposta que sustenta este trabalho para indicar os termos em que eles estão presentes no exercício feito.

Três idéias estão em sua base: (1) o sentido se institui no lugar de encontro entre o sujeito, a língua e o acontecimento da enunciação, não restrito ao aqui e agora, mas atravessado por vestígios do que, desde outro tempo / outro lugar, “ocupa” a palavra; (2) o discurso pode ser abordado na e pela *língua*, tomada como uma estrutura atravessada pelo equívoco; (3) a *língua* tem as formas que permitem apontar para a constituição heterogênea do sujeito e do sentido.

Para testar a validade dessas idéias, tomei o conjunto de palavras e/ou expressões designadas como avaliativas, descrevendo-as como formas constituídas pela ressonância permanente, no dito, de já-ditos, vindos de outro tempo / outro lugar. Ou seja, o exame do funcionamento das palavras e/ou expressões avaliativas, deve atestar, no e pelo fio

do discurso, a presença da exterioridade que atravessa a língua e o sujeito.

Os sentidos dicionarizados dessas formas consituíram o ponto de regularidade, a partir do qual foram observados, no discurso, os lugares em que essa suposta regularidade é rompida pelo jogo das ambigüidades, duplos sentidos, sentidos não-previstos.

Penso que o exercício prático contempla os princípios teóricos aqui defendidos, porque:

- Os efeitos de sentido, surpreendidos no trabalho de análise, sustentam-se no jogo de elementos da própria estrutura lingüística, buscando assinalar - na aparente regularidade dos mecanismos lingüísticos - as rupturas que o atravessam.

- Cada signo foi tomado numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua, sem qualquer referência à situação extralingüística.

- Privilegiando a superfície lingüística, busquei mostrar que os efeitos de sentido constituem-se pela combinação das três ordens: sintaxe, léxico e enunciação.

- A cadeia sintagmática, lugar das correlações lexicais e sintáticas presentes na horizontalidade, foi articulada à profundidade paradigmática (em ausência). O *resto* que fica dessa articulação, impossível de ser detido, é o que institui o sentido como não-todo.

A análise procurou cumprir suas três promessas: descrever como SD emerge na cadeia da sentido, através das palavras e/ou expressões avaliativas em diferentes configurações sintático-enunciativas, apontando para o já-dito; considerar a relação com o outro nesse processo; indicar os deslocamentos de SD na rede discursiva, focalizando, especialmente, os efeitos de *resistência* aí produzidos.

O resultado do exercício de análise permite dizer que:

- As palavras e/ou expressões avaliativas apontam para a complexidade do que está em jogo no plano da constituição do sentido: a comparação com um Outro (ausente), equívoco, mas que sempre-está-aí, sob a “capa” da evidência.

- A combinação sintático-enunciativa em que se encontram as palavras avaliativas, nos fragmentos discursivos analisados, mostra uma série heterogênea de outros discursos no mesmo e a impossibilidade de fazer coincidir completamente o sentido das palavras no discurso com o plano estabilizado do dicionário.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

- Expressões de aparência logicamente estável são suscetíveis de, no encadeamento discursivo, provocar sentidos irremediavelmente equívocos, o que atesta que o sujeito insere-se na ordem da língua, na sua forma mais aparente (a regularidade), mas sua intervenção pode aí comprometer a literalidade, instaurar a polissemia.

A canção de Chico Buarque foi tomada como lugar de representação das *circulações cotidianas*, que trabalham *nas margens, sem enunciador legítimo* (Pêcheux, [1982], 1990, p. 19), de modo que o sujeito discursivo aí constituído pode ser visto como encenando situações típicas do homem comum cuja presença, na história, a oficialidade não registra. Busquei escutá-lo na e pela palavra, para aí mesmo surpreender os efeitos de sentido decorrentes de seus deslocamentos e os pontos em que ele *resiste* à interpelação.

Restringindo-me às formas que tomei como objeto de estudo, procurei, no decorrer da análise, assinalar os movimentos principais presentes na canção *Partido Alto*: por um lado, tem-se a ação passiva do sujeito discursivo diante da Lei; de outro lado, a ruptura, a ação não conforme com os sentidos já consumados na rede discursiva.

No segundo movimento, SD rompe com o prescrito, realizando um corte em relação à linguagem aparentemente estanque de significações seguras que o sempre-já-aí representa. Desse modo, ele instaura outras significações, uma polissemia em completa abertura, passando a ocupar um lugar na cadeia da fala que *ultrapassa* os sentidos instituídos.

Esse segundo movimento, bem mais freqüente, configura a não-coincidência entre SD e o sempre-já-aí. A meu ver, é ele que desencadeia o efeito crítico que caracteriza essa canção. Isso porque, ao romper uma cadeia de sentidos, inaugurando uma outra posição, o sujeito discursivo desafia a escutar outros sentidos, além dos já instituídos, exige novas denominações, propicia novos atos, extrapola a estabilidade legislada da língua, inclui outras vibrações nos sentidos consagrados, enfim, *resiste* ao dizer.

A *resistência* é definida por Pêcheux ([1982], 1990, p. 17) como o ato de *mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases (...)* *deslocar as regras da sintaxe e desestruturar o léxico, jogando com as palavras*. Ela inclui *quebras de rituais, transgressões sem fronteiras (...)*.

MARLENE TEIXEIRA

Na crítica que escreve aos discursos com *pretensão revolucionária* (o discurso político-partidário de esquerda), Pêcheux (ibid, p. 19) aponta como problemático o lugar de *porta-voz*, a posição de *negociador potencial* que eles assumem diante de um adversário exterior que as massas supostamente não têm como enfrentar. Segundo o autor, esses discursos atuam num espaço *sem sobre*, que foge de *toda heterogeneidade interna*, de todo *sentido perigoso* que possa vir a abalar as simetrias aí instaladas (ibi, p. 20). O deslocamento de sua atenção do discurso político para as *circulações cotidianas* decorre dessa crítica. Pêcheux, de fato, passa a dar importância à escuta do *formigamento dos sentidos*, originários dos *homens comuns*.

O predomínio de momentos de *resistência* na canção aqui estudada parece indicar que a arte talvez seja o lugar em que o *saber não-sabido* do homem comum possa encontrar seu lugar de representação.

Este texto foi escrito para discutir a possibilidade de pensar o sentido no discurso, o que implica sair do formalismo e ter que se deparar com *a presença do sujeito na língua*, para usar uma expressão benvenistiana. O percurso feito sugere apenas uma forma pela qual a relação sujeito/língua/discurso pode ser abordada. A canção oferece muitas outras possibilidades de estudo. Entre elas, além das formas marcadas na superfície lingüística, destaco a metáfora, a ironia, o humor como merecedoras de uma abordagem na linha aqui defendida. A consideração desses aspectos certamente alteraria/enriqueceria a interpretação feita.

Não gostaria de encerrar essas considerações sem antes indicar que a análise de discurso, a partir da escuta da palavra pela palavra, em seus encadeamentos enunciativo-discursivos, resulta numa tarefa que não pára de surpreender o analista. As ressonâncias que essas palavras evocam são inesperadas e, a cada novo olhar dirigido ao texto em estudo, podem ser outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *D.R.L.A.V.* (26): 91-151, 1982.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

- _____. *Ces mots qui ne vont pas de soi: Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse, 1995.
- CERTEAU, Michel de *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 1980.
- COURTINE, J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, n. 62, p. 9-127, juin, 1981.
- DUCROT, O. *Princípios de Semântica lingüística: dizer/não dizer, não dizer/dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977, 1972.
- _____. *Provar e dizer: linguagem e lógica* (1973). São Paulo: Global Editora, 1981.
- _____. *Les mots du discours*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- _____. *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- _____. *Polifonia y argumentación: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- EAGLETON, T. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ZIZEK, Slavoj (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 179-226, 1996.
- FLORES, V. *Enunciação e subjetividade: o discurso indireto e a hipótese de uma semântica metaenunciativa*. Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (Tese de doutorado), 1997.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *La langue introuvable*. Paris: Maspero, 1981.
- _____. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*, 1969.
- LACAN, J. *Seminário I (1953-1954): os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- LACAN, J. *O Seminário - livro 20*. Mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, 1972/3.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1989.
- MALDIDIER, D. (Re)lire Michel Pêcheux aujourd’hui. In: MALDIDIER, Denise (org.). *L’inquiétude du discours*. Paris: Éditions des Cendres. p. 7-91, 1990.

MARLENE TEIXEIRA

- ____ Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (org.) *Gestos de leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- MATEUS, M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1989.
- MILNER, J.-C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, 1978.
- ORECCHIONI, C. K. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Librairie Armand Colin, 1980.
- PÊCHEUX, M. Ouverture du colloque. In: CONEIN, Bernard et al. *Matérialités discursives*. Colloque des 24, 25, 26 abril 1980. Université Paris X – Nanterre. Lille: Presses Universitaires de Lille. p. 15-18, 1981.
- ____ L'étrange miroir de l'analyse de discours. In: COURTINE, Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages* (62):5-8. Paris, juin, 1981.
- ____ Sur la (dé-)construction des théories linguistiques. *D.R.L.A.V.* n. 27, p. 1-24, 1982.
- ____ *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988, 1975.
- ____ Delimitações, inversões, deslocamentos. In: ORLANDI, Eni P.; GERALDI, José W. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* n. 19. Campinas, SP: UNICAMP/IEL, p. 7-24, jul/dez, 1990, 1982.
- ____ A análise de discurso: três épocas (1983a). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 61-165, 1993.
- ____ *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990, 1983.
- ____ Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998. p. 293-307, 1978.
- PEDRETTI, A. B. *Effets de référentialité et logique identitaire (français/non français)*. Analyses discursivo-énonciatives. Thèse pour le doctorat. Direction: J. Authier-Revuz. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 1996.

A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DO SUJEITO DISCURSIVO

RICOEUR, P. *Ideologia e utopia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70. s.d.

SCHÄFFER, M. et al. *O processo de construção da subjetividade: marcas lingüísticas no discurso do neurótico e do psicótico*. Porto Alegre: PUCRS. (Relatório técnico parcial), 1988.

SOUZA, A. M. de. *A questão do sujeito*. Porto Alegre. Publicação interna, 1996.

TEIXEIRA, M. O “Sujeito” é o “Outro”? : uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. v. 32, n. 1, p. 61-88, março, 1997.

_____. *A presença do Outro no Um: um exercício de análise em canções de Chico Buarque*. Porto Alegre: PUCRS. (Tese de Doutorado), 1999.

TEIXEIRA, M; FLORES, V. *Da subjetividade na linguagem: lingüística e psicanálise*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1996.

Análise de discurso e relações de gênero: romper com o senso comum e instituir sentidos plurais

Vera Lúcia Pires¹

O presente trabalho reflete um longo percurso de estudos que venho fazendo, visando à compreensão do que denomino *discurso de gênero*, no interior de um campo de conhecimentos que integra a análise de discurso francesa (AD), a teoria dialógica da enunciação de Bakhtin e as teorias culturais de gênero.

O *discurso de gênero* é uma construção cultural que representa, produz sentidos e estrutura a identidade do sujeito feminino, levando em conta padrões sócio-históricos deterministas que atestam a desigualdade entre os sexos nas relações sociais. Tal desigualdade tem por sustentáculo as diferenças biológicas.

Situada no campo de estudos de uma semântica discursiva, a AD é uma prática de interpretação dos processos de produção de efeitos de sentido, que leva em conta o sujeito produtor de discursos e os fatores internos da organização sintática e semântica, bem como os fatores externos referentes ao contexto de produção do discurso. O objeto da AD – o discurso – deve ser buscado na relação tensa entre a língua e a história.

Para a teoria bakhtiniana, sujeito e sentido são constituídos no processo de enunciação, que tem como fundamento o movimento dialógico em direção ao outro. O estudo dos discursos do cotidiano comprova que eles retratam as experiências contraditórias de sujeitos históricos e plurais.

Meu objetivo será o resgate do sujeito feminino: reconstruir e interpretar pela palavra as possibilidades de sentido presentes

¹ ¹ Doutora em Letras - PUCRS. Professora Adjunto da UFSM. Email: vera-lu@cal.ufsm.br

no discurso de gênero e como a configuração sujeito-sentido é representada no discurso publicitário da mídia impressa, produzindo efeitos diversos que apontam tanto para a homogeneidade quanto para a heterogeneidade. No cerne da questão, *a ambigüidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária “aprender a ler e a escrever”*, remetendo a um só tempo à *apreenção de um sentido unívoco* e ao *trabalho sobre a plurivocidade do sentido*².

A realidade não é transparente, portanto o discurso não pode representá-la como uma evidência. Não há evidências empíricas, senão opacidades. O sujeito constrói seus discursos, baseado em interpretações cujos sentidos, longe de traduzir uma relação cristalina com o significante, corroboram a ambivalência e os aspectos contraditórios existentes nessa realidade e no próprio sujeito, porque a história intervém.

A experiência linguageira dialógica constitui os sujeitos e seus sentidos e deixa marcas desse processo no discurso. As marcas, no entanto, não são evidências empíricas, mas leves sinais, vestígios que permitem surpreender essa característica essencial da linguagem que é o “jogo” - embate de sentidos - que faz um enunciado realizar certa ambivalência semântica.

Sujeito e sentido são construídos na experiência discursiva, articulando-se enunciação e enunciado. Nessa perspectiva, a enunciação será enfocada como o acontecimento do encontro e interação com a palavra do outro; acontecimento situado social e historicamente e que produz enunciados.

Segundo Pêcheux (1983a), a existência do outro subordina-se ao primado do mesmo. A partir dessa afirmação, a AD assume a categoria da contradição. A linearidade da construção lingüística no intradiscurso³ é meramente formal. Sua repetição, salientando o retorno do mesmo, possibilita que o heterogêneo se mostre, porque a contradição constitui o discurso.

² Pêcheux, M. *Ler o arquivo hoje*. 1982:59.

³ O intradiscurso é a materialidade lingüística, o fio do discurso.

A ciência filosófica do materialismo dialético tornou a categoria da contradição um dos princípios fundamentais de sua análise da realidade. No desenvolvimento social, existem elementos opostos no processo de evolução. Tais elementos, os *contrários*, apesar de possuírem aspectos radicalmente diferentes, são imprescindíveis um ao outro, pois há em cada um deles alguma coisa essencial que o outro não possui. Eles interpenetram-se pela existência de alguma identidade e afastam-se porque um elemento nega e exclui alguma coisa do outro. Essa relação de interação e tensão é permanente e funda a contradição ou a *unidade e luta dos contrários*. Nem sempre os contrários manifestam-se claramente e as visões imediatistas raramente conseguem distingui-los. Eles estão, entretanto, na base de toda a transformação da realidade, provando a importância da identidade e da diferença.

Desde que se colocou em dúvida a tradição cartesiana da filosofia da consciência, o sujeito viu-se na contingência de encarar o “outro”. *A identidade de um ser não está nele mesmo, mas naquele ser ao qual se opõe* (Chauí, 1983: 225). A filosofia humanista clássica, tomando como referencial a interioridade do homem, ou seja, a subjetividade individual, caracterizara o sujeito de consciência pela capacidade de produzir a partir de si mesmo, de suas idéias e de seus estados interiores, o sentido do real. Sentido esse marcado pela transparência e pela identidade. Nesse caso, considerava-se a contradição como sinônimo de irreal. Foi pela via da dialética que se estabeleceu a negação do sujeito pleno.

Descombes (1979) afirma que o universo exterior impugna a consciência subjetiva, tornando-lhe a identidade precária. Como consequência, o “outro” exterior põe em perigo o mesmo e a consciência adquire um novo estatuto: o ser de consciência é agora concebido como um ser dialético que, em relação tensa e de conflito com o mundo, expressa a negação do idêntico. A negação torna-se a própria diferença. Atente-se, no entanto, que a negação dialética não destrói as coisas em si, senão o seu sentido imediato, superando-o e propondo um novo sentido.

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Nesse mesmo caminho, a AD propõe para o enunciado uma divisão dialética interna, resultante de efeitos interdiscursivos⁴, que o leva a uma dualidade de sentidos: o que não está marcado, explicitamente, na superfície intradiscursiva, continua presente, deixando vestígios, significando, por ser o *outro* lado.

A tensão dialética é uma das características principais do signo lingüístico também para Bakhtin. Nele habitam, concomitantemente, traços de valor contraditórios que produzem sentidos diversos, mesmo antagonicos, por refletirem, não passivamente, mas de maneira polêmica, o sujeito e seu horizonte social. Ao produzir um enunciado, o sujeito posiciona-se em relação a já-ditos outros que, pela via da história, têm uma continuidade semântica. Mesmo que a seqüência linear do enunciado seja a mesma, tendo em vista que é um outro momento da história, o enunciado significará diferente.

Meu propósito, no momento, é tomar da AD o conceito de *interdiscurso* e tentar um cruzamento com a teoria de Bakhtin no que diz respeito às vozes que perpassam e tensionam dialeticamente o nosso discurso. Ambos os elementos são da ordem da memória, portanto da história.

Seguindo o último Pêcheux (1983b), define-se o interdiscurso como a memória discursiva do dizer, expressa no tecido sócio-histórico de traços discursivos exteriores e anteriores à seqüência material enunciada. Para Maingueneau (1987), essa “memória” *não psicológica é presumida pelo enunciado enquanto inscrito na história*, sendo constituída de seqüências que *repetem, recusam e transformam* outras seqüências, estabelecendo com elas uma relação polêmica. Dessa relação, resultam os efeitos de sentido, constituídos na relação histórica entre discursos.

A alteridade é um fenômeno constitutivo de toda a linguagem, pois o é também do ser humano. Conforme Bakhtin,

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. (...) Não posso dispensá-lo, não posso

⁴ O *interdiscurso* é a memória histórica do dizer, que tece todos os discursos. Eles serão, portanto, sempre *habitados*, ocupados pelas palavras dos outros.

tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (Bakhtin, 1961:287).

A identidade é, portanto, um movimento de reconhecimento em direção ao outro.

Em sintonia com Bakhtin, Maingueneau (1984) e Marandin (1993) já aproximavam o interdiscurso das vozes dialógicas, considerando o primado de seu estudo dentro da AD. Seus estudos pregam a definição da presença de discursos no interior do enunciado, via abordagem do *inter* e do *intradiscurso*. O *exterior constitutivo* do interdiscurso tece todos os discursos, que são, assim, sempre ocupados pelas palavras dos outros. Reconhecer esse exterior é dar uma identidade para o discurso.

A interpretação dos efeitos de sentido, produzidos por essa *sinfonia polifônica* na seqüência lingüística, seria atingida pelo viés da sintaxe, pois é ela que mediatiza a relação forma-sentido. Sobre uma base lingüística linear - o intradiscurso -, onde predominam a sintaxe e os funcionamentos enunciativos, estrutura-se um processo semântico discursivo. Bakhtin (1929), décadas antes, já afirmara serem as formas sintáticas as mais aproximadas das formas concretas da enunciação.

O elemento concreto do interdiscurso que proporcionaria a ancoragem lingüística, unindo sintaxe e semântica, seria o *pré-construído* que, na opinião de Marandin (ibid.), é essencialmente polifônico.

O *pré-construído* é um efeito discursivo de memória, não identificável claramente na superfície do enunciado (intradiscurso), que remete a traços opacos de outros discursos inscritos no discurso presente e que reproduz um conhecimento fixo, comum, sempre atual e reconhecido por todos.

Relacionando uma vez mais com Bakhtin (1926), vê-se no pré-construído ecos de avaliações culturais que ressoam, difundindo condutas, já que a cultura é composta de discursos que expressam a memória coletiva.

Nesse sentido, o pré-construído não precisa sequer ser explicitado, sendo remetido ao pensamento de um sujeito universal, uma voz social homogeneizante que assume, organiza e difunde o consenso. Enfim, o pré-construído é formado por representações culturais que expressam o homogêneo, o senso comum.

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

O senso comum é um elemento coletivo, ligado ao imaginário social, que apaga qualquer traço de individualidade. Para Gramsci (1955), caracteriza-se por ser uma concepção de vida, ou uma *filosofia primitiva* do produto histórico, em que há uma certa dose de experimentalismo e de observação direta da realidade, mas de forma empírica e limitada. O senso comum manifesta adesão e conformismo irrestritos, agindo de forma eficaz sobre a mentalidade popular por meio da repetição sistemática de seus valores e crenças. Por isso, o discurso do “natural” passa sempre pela estereotipia do senso comum.

Faz-se necessário frisar, como de resto já o fazia Gramsci (1949), que o senso comum, por ser um produto da história, é só **momentaneamente** rígido e imutável, podendo ser renovado se ligado à vida prática cotidiana.

Essa mesma idéia é manifestada por Bakhtin (1979), ao apontar que, no discurso cotidiano, os sentidos arraigados podem ser transfigurados pela intervenção da experiência histórica dos sujeitos; e é, também, o pensamento de Pêcheux (1983c) ao descrever os discursos do cotidiano como passíveis de transformação semântica, podendo tornar-se outros, diversos de si.

Pelo que foi exposto, pode-se verificar a importância de um horizonte de memória como elemento histórico-cultural tanto para Bakhtin como para a AD. Por intermédio desse horizonte, resgata-se para a análise os traços de processos discursivos, onde a língua e a história teceram o seu jogo para construir um sentido fixo para aquele momento específico, mas que sempre pode se transformar em outro pela intervenção de outros processos discursivos de outros momentos históricos.

O trabalho de análise no nível do intradiscorso deverá mostrar precisamente como essa aparente homogeneidade lingüística linear é rompida pelo acontecimento discursivo que subverte os sentidos “sempre-já” presentes.

História e memória fundem-se no interdiscorso, possibilitando efeitos semânticos variados. A AD afirma que não se pode dizer tudo, no entanto, aquilo que não se disse permanece presente, produzindo efeitos, pois tem a ver com a memória histórica do dizer. A “negociação” que o sujeito trava com a palavra do outro é na verdade um “jogo” discursivo que construirá um dito, marcado pelo que não foi dito. Um dito marcado pela incompletude.

A incompletude também aparece como uma característica do discurso *em e de* Bakhtin. Brait (1994) fala em *discurso inconcluso* para definir a *forma de enfrentamento* com os outros discursos passados ou presentes que interagem na teoria bakhtiniana. Seu discurso (de Bakhtin), e sua idéia de discurso, manifesta um *concerto de incessante produção de efeitos de sentido*. O sentido é distribuído entre diversas vozes, em uma relação dialógica entre os inúmeros enunciados já produzidos sobre um mesmo tema. Resulta desse movimento um excesso impensado que é a própria possibilidade da pluralidade de sentidos.

A linguagem é incompleta no sentido de que tudo não se diz, mas o que não se diz continua presente, significando possibilidades. É essa a interpretação de Bakhtin para o *continuum* infinito de sentidos inesgotáveis que, esquecidos, podem ser capturados pela memória histórica e discursiva e renovados em novos contextos.

A procura por uma alteridade constitutiva - dialógica, interdiscursiva ou heterogênea - do sujeito e do discurso, parece ser um ponto de contato entre Bakhtin e a AD. Tal aproximação será apontada neste trabalho.

O processo discursivo enquanto conjunto de traços linguageiros discursivos que formam uma memória sócio-histórica: esse deverá ser o enfoque acentuado. Tais traços, inscritos na seqüência linear, serão abordados lingüisticamente - pelo viés da descrição sintática - e semanticamente - pela interpretação dos elementos históricos da memória discursiva.

O espaço da subjetividade na linguagem é um espaço tenso. O processo interativo da enunciação evidencia essa tensão constante que constitui os sujeitos e os sentidos, pois há sujeitos-vozes e sentidos em conflito na memória discursiva. Estabelece-se o conflito porque há um pensamento já existente, anterior ao sujeito e que não coincide completamente com o que ele produz no momento presente. Esse pensamento-outro tem um conteúdo impensado, que deixa o sentido inconcluso, incompleto. Tal conteúdo de sentidos esquecidos pode ser resgatado e reorganizado, provocando um acontecimento discursivo.

Todo enunciado pode tornar-se outro, deslocar-se de seu sentido e derivar para um outro. Pêcheux (1983c) já alertara para isso e, antes dele Bakhtin (1929) ao postular a dialética do signo mutável, sua eterna possibilidade de *vir a ser* em oposição à tendência de estabilização semântica que ocorre por essa *ficção* de imaginar a palavra como um

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

decalque da realidade. Não existe unicidade no sentido, senão fecundidade. Há tantos sentidos possíveis quanto contextos e esses contextos de uma mesma expressão são freqüentemente opostos. Os contextos estão ligados à situação social e histórica. Reproduzem-se e atualizam-se as unidades da língua, mas as instâncias discursivas são únicas. Em Bakhtin, o sentido de um enunciado está ligado à história através do ato único de sua realização enunciativa. A singularidade do momento e do autor exclui a reprodução do mesmo e faz do par enunciação-enunciado um acontecimento.

A AD, vide Pêcheux (ibid.), propôs-se, da mesma maneira, como oposição ao domínio da homogeneidade discursiva que instala um sujeito senhor de seu discurso e um sentido cristalizado por repetições, a analisar o que havia de acontecimento no discurso. A partir do acontecimento discursivo seria interrompido o processo de repetição e estabelecida a alteridade.

O acontecimento discursivo provoca um desvio do sentido de seu fluxo habitual. Ele resgata um espaço de memória e, reorganizando-o juntamente com os significantes em seu contexto de atualidade, gera sentidos inéditos. Diferentemente da seqüência lingüística, o sentido não é linear, não tem uma coerência horizontal.

A integração enunciação-enunciado pode ocorrer como estrutura ou como acontecimento. Ambas as possibilidades são inerentes ao discurso e qualquer transformação dependerá da relação dialética entre os dois elementos. Um acontecimento discursivo sempre se ancora nos sentidos já instituídos. Somente a partir dessa ancoragem, realizam-se os deslizos que instauram o sentido-outro. Ocorre, assim, um confronto discursivo de cujo jogo lingüístico-semântico podem advir surpresas. Ou não. Uma análise imediata, empírica enfatizará o mesmo, dando um efeito aparente de evidência. Conquanto haja uma maior acuidade, perceber-se-á como, pelo fato de ser oblíqua, a linguagem pode provocar uma fecundidade de sentidos. Na verdade, todos os sentidos já se encontram lá, significando, mesmo os que não foram ditos.

DO SENSO COMUM À RUPTURA

Se, como foi visto anteriormente, fatores culturais são mobilizados para a expressão do senso comum, contraditoriamente, eles po-

dem também, ligados à experiência do cotidiano, servir de resistência à reprodução do mesmo.

A realidade sempre oferece ao indivíduo alternativas de vida, particularmente em relação à aceitação ou à recusa do mundo social em que vive. Sua postura frente às condições sociais será de assujeitamento e reprodução, ou de resistência. Certamente, sabe-se não haver assujeitamento completo, como também não existe liberdade total. Há sempre tensão entre a liberdade dos sujeitos e as condições sociais (naturais, culturais, psíquicas) que os determinam.

Ligado à cultura⁵, o senso comum manifesta-se como um sistema impessoal, social e público que regula e determina a vida coletiva de uma sociedade, em uma época precisa, por intermédio de seus valores e costumes. Assim, algumas vezes os fenômenos culturais são interpretados como expressão da manutenção de relações de poder entre os indivíduos.

Entretanto, pelo fato de não haver dominação sem resistência, os sujeitos estabelecem formas de contestar e transgredir certos valores culturais que os reprimem, gerando conflitos e efetivando mudanças sociais.

No nível do discurso, conforme interpretação de Bakhtin (apud Todorov, 1981), a cultura seria constituída por discursos que retêm a memória coletiva e exigem uma atitude do sujeito. Na mesma direção, segue a proposta de Thompson (1990) para quem o *estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado como o estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados* (Thompson, 1990: 165). O ponto nodal é a integração desse estudo da estrutura significativa dos discursos às relações sociais e seu contexto histórico.

Também Geertz (1973) orienta a análise da cultura para a interpretação do significado. Sua concepção de cultura postula-a como uma teia de significados, que são tecidos e interpretados

⁵ O termo **cultura** será tomado, aqui, como o que vem contra tudo que indique a naturalização, ou seja, o caráter inato, empírico, espontâneo e sem interferência do agir humano. Expressará, pois, a construção de relações entre os indivíduos e o mundo que os rodeias, bem como de relações interpessoais.

pelos sujeitos no curso de sua vida cotidiana e cujo processo de construção é passível de análise e interpretação. A cultura é *um sistema de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas* (Geertz, 1973: 64). Para ele, como para Thompson, a análise da cultura passa pelo estudo do caráter representativo (simbólico) da vida social, levando sempre em conta os contextos cotidianos em que essas formas representativas foram produzidas e as interpretações que aí receberam, pois isso faz parte da historicidade da experiência humana.

Nesse ponto, é necessário fazer um paralelo com o conceito de *ideologia*. O termo, como é do conhecimento geral, manifesta uma ampla polissemia, relacionada tanto à complexidade cultural da linguagem quanto à questão que teve sua origem ao longo da história do marxismo, quando foi considerado, por um lado negativamente, como *falsa consciência* da realidade objetiva, condicionada por interesses particulares de classe; e por outro como *forças materiais*, atitudes e práticas concretas de ação diante da realidade social e que manifestam reflexos coletivos de uma cultura ligada às classes sociais⁶.

Por influência do discurso político americano, como frisa Kavanagh (1990), o vocábulo tem sido usado nos meios de comunicação contemporâneos, em sentido pejorativo, para designar determinados tipos de idéias políticas autoritárias, extremistas e ultrapassadas que apenas alguns poucos ainda teriam, contrariando a grande maioria de *pessoas “sensatas”* que não tem ideologia alguma.

Para o presente trabalho, interessa definir que, em sentido estrito, *ideologia* designa um conjunto de crenças que contribuem para manter e legitimar as relações de poder de alguns indivíduos

⁶ Além dos textos clássicos sobre o assunto (Marx e Engels, Gramsci, Mannheim, Lukács e Althusser), sugerimos também E. Hobsbawn, *História do marxismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1983; J. B. Thompson, *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995; e T. Eagleton, *Ideologia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

sobre outros. O poder de dominação é obtido por meio da deformação e escamoteação das contradições da realidade social, bem como através da naturalização e universalização dessas crenças e valores comuns, tornados óbvios e assumidos facilmente como se não tivessem sido produzidos social e culturalmente. Já em sentido amplo, a palavra significa concepções de mundo, por meio das quais os seres humanos justificam a sua postura de convivência ou rebeldia e sua ação frente à realidade social.

Como parte de um sistema cultural, uma ideologia consiste em uma estrutura de significados, organicamente relacionados aos mecanismos semânticos que os produziram, conforme defendia Geertz (ibid.). Em suma, sendo as ideologias integrantes de sistemas culturais, pensa-se que tanto a interpelação quanto a revolta serão instituídas culturalmente.

O paralelo entre ideologia e cultura tornou-se inevitável, devido às relações estabelecidas entre as duas conceituações. O ponto de vista que se quer sustentar, em consequência disso, é o de que questões ideológicas estão fortemente enraizadas em fatores histórico-culturais, e que o discurso representa tudo isso: o movimento de aprisionar e unificar o sentido em uma forma significativa literal, imediata e “natural”, reprimindo o jogo da língua e dos sentidos e com isso facilitando, por exemplo, a manutenção de relações assimétricas de poder; e o movimento contrário, qual seja, o do rompimento com o estabilizado, promovendo o *divórcio* entre o enunciado e seu conteúdo expressivo habitual, assim possibilitando a revolução do sentido.

A análise da recepção de aspectos culturais, realizada por de Certeau (1980), questiona exatamente a passividade do ato leitor da cultura contemporânea, não o vendo somente como uma mera recepção sem reconstrução ou demarcação do lugar do sujeito. O processo de leitura e interpretação é um efeito da própria construção do interpretante. *Um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido* (de Certeau, 1980: 264). A atividade leitora destaca os

textos de sua origem e organiza seus fragmentos, permitindo a pluralidade de significações.

Assim, o sujeito que realiza a interpretação, seguindo o raciocínio de de Certeau, não tem um lugar fixo, senão transita entre vários textos, misturando-os e associando-os a outros, adormecidos, que ele *desperta e habita*. Em conseqüência, o sujeito rompe com a ordem do texto da mesma maneira como escapa à ordem social.

Uma análise de discurso com ênfase em aspectos sócio-culturais, conforme a que se pretende desenvolver adiante, elabora a maneira como os significados são mobilizados e contextualizados, social e historicamente, através de formas representativas, destacando a repetição, a reprodução ou a ruptura com alguma ordem estabelecida.

A configuração da cultura como fator de resistência passa pela afirmação da experiência (o exercício do fazer) cotidiana, por mais que ela nos pareça ser a exaltação da continuidade.

Bakhtin (1979) pregava a alteridade constitutiva dos discursos da vida cotidiana, pois neles dar-se-ia o mais estreito encontro entre os sujeitos. Merleau-Ponty (1964) observava que, contraditoriamente, a experiência cotidiana, por ser tensa, é a responsável pelo rompimento com o mesmo e pela instauração da *não-coincidência*. É através dessa experiência que se pode romper com o compasso universal coincidente de todos fazendo e sentindo as mesmas coisas. *Interrogamos nossa experiência para que ela nos abra para o que não é nós* (Merleau-Ponty, 1964: 270). É ela que propicia o encontro com o outro, afastando o indivíduo de si mesmo.

A discussão que, a partir daí, se faz necessária é a das experiências e práticas (discursivas) cotidianas, registradas em lugares variados e com diferentes pessoas. De Certeau (1974) alertava para a posição do pesquisador, ao analisar fatores culturais, que acompanha as particularidades de **seu** próprio lugar. Entretanto, *nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantém,*

diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares (de Certeau, 1974: 222). É imprescindível reconhecer a existência dessa alteridade, introduzindo a diferença, a pluralidade, ou correremos o risco da exclusão de pessoas e temas. A homogeneidade de uma *cultura no singular* evidencia a ausência do outro e o fortalecimento da unidade. Para ser plural, a cultura exige que se resista, que se trave incessantemente no cotidiano uma luta tensa, pois *o cotidiano está semeado de maravilhas, espuma tão fascinante, nos ritmos prolongados da língua e da história, quanto a dos escritores ou dos artistas* (de Certeau, 1974: 245).

Aderindo à opinião de Berman (1982), reafirma-se a cultura humanista moderna como um lugar de resistência, bem como enfatiza-se suas características centrais: a cultura do diálogo e a experiência do cotidiano. A experiência cotidiana não como um reflexo espontâneo da aparência imediata e empírica da realidade, mas aquela experiência embasada na análise histórico-crítica das contradições da vida social e em suas práticas.

São as práticas cotidianas dos sujeitos, com suas diversas *maneiras de fazer*, seus variados *modos de proceder* que, organizando micro-subversões, alteram o compasso esperado (de Certeau, 1980). As resistências e mudanças, inclusive as transformações do senso comum, passam pelas experiências vivenciadas no cotidiano por mulheres e homens comuns. Uma parte das diferenças na produtividade e qualidade de vida, entre os países avançados e os outros, está precisamente nos detalhes, em como a gente comum cuida de seu cotidiano.

O RESGATE DA RESISTÊNCIA E DA IDENTIDADE DO SUJEITO FEMININO

É já comum, ao abordar-se questões relativas ao sujeito feminino, falar a partir da categoria de *gênero*. As teorias críticas feministas de pesquisa das relações sociais de gênero definem tal categoria, inse-

rindo-a em uma perspectiva relacional de análise das construções culturais que estabelecem relações sociais de dominação de um sexo sobre o outro. O termo *gênero*, assim definido, dá ênfase ao caráter sócio-histórico-cultural das distinções entre os sexos, construídas e perpetuadas com base no determinismo biológico. *Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social* (Scott, 1986: 88).

Semelhante definição talvez ajude a entender o fato de se aplicar o substantivo *homem*, referindo-se ao ser humano ou à humanidade, embora, como menciona Coulthard (1991), os homens tendam a esquecer com facilidade o significado do uso genérico do masculino. Para exemplificar, esse autor cita uma frase de Erich Fromm: “*Os interesses vitais do Homem são a vida, a alimentação e o acesso às mulheres*”.

Estudos antropológicos sobre a generalidade ou universalidade do masculino demonstraram que o legado grego no pensamento ocidental consolida a dicotomização hierárquica, estabelecendo valores específicos relacionados aos homens - ciência, razão, objetividade, em oposição a “atributos femininos” como magia e mistério, emoção, subjetividade, entre outros.

Toda a carga histórica de valores e comportamentos diferenciados e discriminatórios entre homens e mulheres fundaram o que se convencionou chamar **relações de gênero**, constituídas e perpetuadas social e economicamente e determinadas pela cultura e pela história. Elas abrangem *um conjunto complexo de relações e processos sociais historicamente variáveis*. (Flax, 1990). As relações de gênero têm sido relações de dominação, hierarquicamente controladas pelo sexo masculino.

Conforme Coutinho (1994), a relação social hierárquica entre os sexos é uma estratégia de poder que, articulada a partir do discurso, tenta encobrir as desigualdades, naturalizando-as. Assim, elas nem sempre tornam-se visíveis, não podendo ser questionadas. Produzem um consenso e o que foi construído culturalmente é atribuído à natureza.

Como um reflexo das relações sociais, o uso da linguagem também vai institucionalizar o que chamaremos, por extensão, o **discurso de gênero** que normatiza lingüisticamente a representação dessas relações sócio-culturais de dominação. Fairclough (1989) chama a atenção para a extensão do modo como a linguagem contribui para a manuten-

ção do status quo por meio de um discurso do senso comum e para a maneira como esse discurso pode ser ideologicamente condicionado por relações de poder, sustentando posições de mando e de subordinação oriundas da imagem de superioridade ou inferioridade como “destino da natureza”.

Os paradigmas culturais de gênero, tanto quanto outros referenciais de diferenças - como raça e classe - estruturam toda a vida dos indivíduos, sejam mulheres ou homens, determinando seus discursos e suas condutas.

Todas as experiências sociais distintas levam-nos a *desenvolver diferentes padrões lingüísticos e comportamentais, bem como diferentes formas de exercer o controle sobre nossas vidas* (Coutinho, *ibid.*: 59). Assim sendo, adianta muito pouco ter igualdade de direitos declarada na Constituição, se as meninas deixam de ser incentivadas pelos pais e pela sociedade a escolher uma profissão e a obter independência econômica; se têm seu impulso espontâneo de independência barrado por um tipo de educação que objetiva principalmente a dependência e a permanência de sua condição eterna de anonimato e silêncio.

Em nossas sociedades, como afirmou Foucault (1969 e 1971), só se tem acesso a uma parte do *dizível*, pois a propriedade do discurso, ou seja, o direito à voz, bem como a autoridade para o empreendimento desse discurso em decisões e instituições, está restrito a um grupo determinado de indivíduos. Esse *dizível* demarca uma identidade androcêntrica que tem limitado ou excluído a experiência das mulheres.

De que posição, todavia, não nos conformamos e resistimos? A construção da história da resistência do sujeito feminino (ou feminista⁷) foi forjada na experiência de lutas cotidianas de mulheres anônimas e silenciadas que, apesar disso, ou sobretudo por causa disso, transformaram lentamente a sua história e, junto com ela, a história dos homens.

A história da resistência organizada pode ser contada a partir de um pensamento de esquerda e inserido nos movimentos socialistas dos

⁷ O termo *feminista*, assim como *ideologia*, *comunismo* ou *marxismo*, é meio maldito, incomoda um número considerável de pessoas. Contudo, este trabalho não terá qualquer tipo de preconceito em relação a ele como de resto igualmente com o termo *feminino*. Em alguns momentos, poderão ser tomados como sinônimos.

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

trabalhadores desde o início deste século⁸. O primeiro impulso foi dado pelo movimento das sufragistas, seguido pela intensificação do processo de industrialização e o conseqüente ingresso das mulheres no mercado de trabalho.

A popularização dos métodos contraceptivos tradicionais, nos anos 30 e 40, juntamente com o aperfeiçoamento da maquinaria e produtos domésticos, além das novas tecnologias de alimentação do bebê, transformaram o regime de trabalho doméstico, liberando ainda mais a mulher para o setor profissional.

O papel da publicidade foi então decisivo ao implementar uma sociedade de consumo que tinha nas mulheres 80% de seu público comprador. As vantagens do consumo e o desejo de ascender social e economicamente, unidos ao sentimento de independência, levaram à permanência definitiva das mulheres no mercado de trabalho e redefiniram os limites entre público e privado.

Publicada em 1949, a obra de Simone de Beauvoir *Le Deuxième Sexe* é uma referência teórica relevante para a história do pensamento feminista contemporâneo. Na opinião de Roudinesco (1986) é a primeira obra coerente sobre a sexualidade feminina, além de ser também a pioneira no debate da relação entre a questão sexual e a da emancipação.

Não existe uma essência natural feminina antes da existência concreta, afirma Beauvoir. *Não se nasce mulher: torna-se mulher*. Seu destino não é imposto por sua natureza biológica, mas determinado pelos aspectos sócio-culturais e pela educação que, contudo, reforçam aquele aspecto. Desse modo, presa ao essencialismo de sua condição biológica, a mulher foi relegada a um mero papel de reprodução.

O *segundo sexo* é acima de tudo uma construção social, uma metáfora da alteridade, ou seja, o conceito “mulher” é construído culturalmente como *o outro*, baseado em um paradigma masculino. O parâmetro da diferença é o homem, a mulher é sempre o seu “outro”. Essa cultura dominante determina a posição inferior a que estariam sujeitas todas as mulheres,

⁸ Para uma visão detalhada da história dos movimentos feministas, recomenda-se a leitura de Duby & Perrot (1991) *História das mulheres*, v. V: O século XX.

nada é natural na coletividade humana e (...) a mulher é um produto elaborado pela civilização. (...) A mulher não se define nem por seus hormônios nem por misteriosos instintos e sim pela maneira por que reassume, através de consciências estranhas, o seu corpo e sua relação com o mundo (Beauvoir, 1949: 494).

Contudo, afirma Beauvoir, é possível libertar-se das contingências culturais e *fazer-se* uma nova mulher com base na experiência vivida e na prática social, repudiando o que haja de diferença em relação ao parâmetro masculino e advogando a igualdade. Não a igualdade total, visto sua sexualidade ser diferente: as relações com o próprio corpo, com o corpo do(a) parceiro(a), com os filhos, jamais serão idênticas. Essas diferenças biológicas, entretanto, não devem servir para justificar as desigualdades sociais.

Conforme de Certeau (1974), os movimentos contestatórios são, em seus primeiros momentos, movimentos de negação: contradizem o instituído, o senso comum e alguns valores sócio-culturais. A negação do outro, que não se é, permite-lhes um gesto de identificação. Há sempre um desejo de querer existir, uma vontade de autonomia, que emerge da tomada de consciência da opressão. Seu objetivo será, então, *quebrar o círculo do cultural*. Para que tal aconteça, é preciso conquistar a palavra, encontrar um lugar onde seja possível situar-se e ter a capacidade de exprimir-se, ter enfim uma representação cultural que estructure os significados e dê forma às experiências vividas.

O apelo à construção de identidades, calcada na ênfase das diferenças de gênero (inclusas todas as orientações sexuais), raça (com todas as etnias) e classe social, mobilizou o debate teórico nas ciências sociais. As minorias marginalizadas e silenciadas reclamaram e lutaram por um espaço próprio que as iluminasse. Contribuíram, igualmente, para deslocar a perspectiva teórica da análise das diferenças tanto das questões exclusivas relacionadas às mulheres quanto da universalidade biológica anterior às representações e práticas sociais.

Nem o feminismo nem a representação do feminino são valores universais (Duby & Perrot, 1993: 15). Ser mulher no ocidente não tem o mesmo significado que o ser no oriente. Por isso, a construção da identidade feminina se dá sob o signo da pluralidade: não mais a mulher, mas mulheres, diferentes na sua condição social, em suas crenças, na etnia, no seu itinerário individual, mas certamente com algumas

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

experiências em comum. A busca da identidade e reconhecimento de si mesmo é também a consciência de nossas diferenças. É, ao mesmo tempo e contraditoriamente, uma aproximação e uma distinção dos outros.

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO

A experiência cultural das sociedades em nossa época é cada vez mais moldada e “globalizada” pela transmissão e difusão das formas significativas (visuais e discursivas) via meios de comunicação de massa⁹, cuja principal característica é a ruptura da interação vis-à-vis entre o produtor e o receptor dessas formas.

Por sua organização social e coletiva, outra característica é a tentativa de adaptarem-se às demandas dos destinatários, procurando, em geral, satisfazer a maioria das pessoas. No entanto, como as exigências diferem em razão de sexo, faixa etária, poder aquisitivo, nível de escolaridade, etc., cria-se um paradoxo: em vez de reduzirem as divergências, os meios de comunicação de massa cultivam as diferenças. Assim, temos jornais e revistas para os mais diversos públicos e especializações, estações de rádio populares e eruditas, etc. Todos eles veiculam tanto idéias já consagradas tradicionalmente, quanto outras que se pretendam incutir.

Ao abordar a questão da transmissão cultural pelos meios de comunicação de massa, implicando a circulação em larga escala e pública das formas significativas, Thompon (1990) retoma a distinção público-privado, tratando-a sob dois enfoques, a saber: o *domínio público* ao qual pertencem organizações econômicas e previdenciárias, bem como de serviços públicos estatais; e o *domínio privado*, a que pertencem as organizações privadas com fins lucrativos que operam no mercado econômico e do qual também fazem parte o conjunto de relações pessoais e familiares. O segundo enfoque atribui à palavra *público* o sentido de aberto ou acessível a todos, enquanto *privado* significa o que não deve ser exposto, por ser particular.

⁹ Eco (1968) enumera-os: a imprensa, o rádio, a televisão, o cinema, as revistas ilustradas, as histórias em quadrinhos, a publicidade, a música e a literatura popular, etc.

Discutindo a história da vida privada, Duby (1985) esclarece que o público, desde sempre, foi aberto à comunidade e submetido à autoridade politicamente constituída. Seria um todo do qual uma área particular, delimitada e íntima era denominada “privada”: um lugar doméstico, familiar e de recolhimento que não deveria ser exposto. Esse segundo sentido integra a dicotomia publicidade-privacidade. Em tese, a vida dos seres humanos no domínio público deveria ser visível, enquanto sua vida privada deveria pertencer-lhes exclusivamente, sendo restrita a poucas pessoas.

Como a norma lingüística que padronizou o uso do masculino como categoria genérica, a cultura fundamentou o público como instância histórica e universal - lugar natural de homens; e o privado, como instância particular, o lugar natural da realização feminina. E foi essa separação e oposição, sistematizada ainda no século XIX, entre uma cultura geral e o que seria uma cultura feminina, que deu origem à teoria social das duas esferas - pública e privada. A cultura ocidental inscreveu e deu voz à experiência masculina, pois universal e pública, enquanto a experiência feminina foi “guardada”, “protegida”, silenciada entre quatro paredes.

A partir da delimitação entre esses dois espaços, o público e o privado, as diferenças biológicas foram tomadas para explicar e manter desigualdades sociais e profissionais. Coutinho (1994) assinala que o espaço privado tornou-se o lugar onde, através do casamento e da família, foram criadas as condições para *as formas desiguais de apropriação do capital cultural, de acesso aos meios de qualificação profissional e aos centros de poder e controle social* (Coutinho, *ibid.*: 43).

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação, tornaram-se absolutamente frágeis os limites que separavam o público do privado. A publicidade de acontecimentos e indivíduos deixou de estar relacionada com espaços definidos, como também dispensou as pessoas de compartilharem um local comum, visto que a transmissão pode se dar em tempos e espaços diferentes. Assiste-se hoje a uma nova tendência de politização e visibilidade do privado, com a estruturação de novas relações familiares, como também assiste-se à privatização do público.

Na verdade, é na articulação entre essas duas categorias que se pode notar a dimensão das mudanças: a presença feminina cada vez maior, a partir de meados do século, no mercado de trabalho e cultural, impulsionou modificações nas atividades domésticas, levando também

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

à evolução do direito privado com a atribuição de novos papéis sociais a ambos os sexos.

Fenômeno deste século, a massificação da cultura, juntamente com o desenvolvimento do consumo, redefiniu a fronteira do público e do privado. É necessário frisar, todavia, que o imaginário social acompanha lentamente a evolução tecnológica e uma mudança nos costumes fortemente arraigados não acontece de um dia para o outro e tampouco sem lutas.

Resultado de contradições e ambivalências, a figura feminina é produzida na cultura de massas contemporânea como sujeito, no sentido de agente de práticas sociais, tanto quanto como objeto. O reflexo dessa ambivalência entre o moderno e o tradicional faz com que repercutam no meio social os estímulos a sugestões político-emancipacionistas, mas também os estereótipos ligados às visões mais tradicionais. Os novos modelos femininos, conforme Passerini (1991), divulgados principalmente por novas formas de publicidade - revistas destinadas especificamente às mulheres e pelo cinema, em um primeiro momento, e em seguida pela televisão -, induziram à implementação de processos de consumo que incluem a nova dona-de-casa e a mulher emancipada como sujeito potencial de consumo.

Movimentos contraditórios que não se excluem, as estratégias publicitárias garantem, no que concerne à imagem feminina, as tendências arraigadas à tradição patriarcal bem como as tendências emancipacionistas, fazendo aflorar uma tensão contraditória que possibilita a multiplicidade de sentidos. O século XX foi sem dúvida o século da imagem. Durante muito tempo, ele refletiu o sexismo social, atribuindo representações específicas ao feminino como mero complemento do homem e da família. Contudo, este mesmo século é aquele em que um número cada vez maior de mulheres *tomam a palavra e o controle das suas identidades visuais; sublinhando o desafio político da representação, elas tentam quebrar os estereótipos e propõem múltiplas vias de realização pessoal.* (Thébaud, 1991: 11).

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O objeto de análise - discurso - é concebido, aqui, como um objeto lingüístico-semântico, social e histórico. Por ser de natureza sócio-

histórica, ele tem uma estrutura complexa e mutável, cuja característica mais acentuada é a incompletude.

Mais especificamente, será analisado o que tenho chamado de *discurso de gênero*, marcado culturalmente em todas as sociedades, que constrói a representação das diferenças sociais de forma hierárquica entre os sexos¹⁰ com base nas diferenças biológicas.

Do discurso, recortar-se-ão as seqüências discursivas ou enunciados - a unidade de análise -, ou, com Bakhtin (1929), *a unidade efetiva da interação verbal*. Os enunciados são elementos heterogêneos que identificam as posições subjetivas de quem os produz. Somente a partir desse conjunto de situações, que envolvem os enunciados e o discurso como um *continuum* sócio-histórico, serão então abordados os operadores discursivos modais.

A marca lingüístico-analítica será, portanto, os operadores modais, ou modalizadores, que não serão analisados separadamente dos enunciados dos quais fazem parte. Meu intuito é realizar uma análise integradora, composta por dois níveis - lingüístico e semântico -, de onde serão destacados os elementos intradiscursivos e interdiscursivos.

O arquivo discursivo de textos estará constituído de peças publicitárias que têm como enfoque temático as mulheres, ou seja, a representação do sujeito feminino na mídia publicitária impressa.

A fim de efetivar a análise das seqüências discursivas, operar-se-á em dois níveis que remeterão, primeiramente, a uma descrição lingüística dos elementos formais para a seguir proceder-se a uma interpretação semântica que, integrada à análise lingüística, visará a atingir o interdiscurso e o pré-construído.

Os elementos sintáticos ou lexicais, que são a base da análise - no caso desta pesquisa, os operadores discursivos modais -, ocorrem dentro de uma linearidade contínua, enquanto os efeitos de sentido, por estarem vinculados à memória histórica do dizer, refletem um movimento de descontinuidade. Como os dois níveis não são estanques, o descontínuo constitui o contínuo, pois o elo que une o sentido à seqüência linear não é transparente nem literal, pelo contrário, é opaco. Conforme Pêcheux (1983c), fornece *pontos de deriva* possíveis.

No âmbito do interdiscurso, articular-se-á a *memória discursiva do dizer* (pré-construído) da AD à *memória histórico-social* bakhtiniana-

¹⁰ E também entre as classes, as etnias, as opções sexuais, etc.

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

na, pois, de natureza polifônica e coletiva, essa memória desempenha um papel fundamental na construção da identidade subjetiva, já que buscar uma identidade é procurar elos com a história. Nesse sentido, a alteridade constitui o discurso, uma vez que esse se constrói em sua relação dialógica ativa com outros discursos. Chega-se então à coincidência de sentidos sempre-já-repetidos que referendam o senso comum ou à ruptura que, deslizando sobre o mesmo, rompe-o, instaurando um acontecimento discursivo.

Trabalhando um nível de descrição da horizontalidade lingüística via intradiscurso, em conjunto com um nível de interpretação semântica dos processos discursivos via interdiscurso, tentarei um exercício de análise que propõe uma forma alternativa de leitura, ou o que Orlandi (1996) denominou *novas práticas de leitura, gestos*¹¹ que cruzem o que é dito no momento com a memória histórico-discursiva do já-dito em outros momentos e lugares, a fim de *entender a presença de não-ditos no interior do que é dito*. Não ditos que permanecem significando e que, pelo jogo discursivo, podem vir à tona e provocar um acontecimento semântico.

É no nível da interpretação dos efeitos semânticos que terão lugar aquelas representações características de gênero, ligadas a símbolos culturalmente, e portanto ideologicamente, mitificadores que evocam significados contraditórios em relação às mulheres. Scott (1986) exemplifica: as mulheres devem se identificar ou com Eva ou com Maria! Tais representações são classificadas normativamente na tentativa de cristalizar os significados, limitando-os e impondo um sentido literal ao que se refere ao feminino, e outro (o oposto) ao que se refere ao masculino, como se esses sentidos fossem produto de um consenso social.

Como o sujeito feminino é múltiplo, inscreve-se em diferentes posições nas quais o seu deslocamento provocará a instauração de sentidos novos - acontecimentos discursivos - ou não. É exatamente o fato de se ter a possibilidade de criar um acontecimento discursivo, transformando sentidos, que revela a não sujeição, a resistência do sujeito feminino, ou só reproduzir-se-ia o previsível.

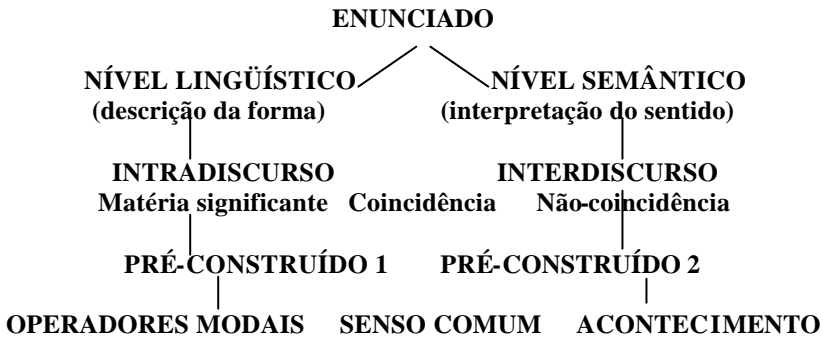
Convém não esquecer a importância de dois fatores: em primeiro lugar, tanto o intradiscurso quanto o interdiscurso fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórico-cultural que deverá ser levada em conta

¹¹ O termo **gesto** foi conceituado por Pêcheux (1969) como um ato no nível simbólico.

para a análise. O segundo fator diz respeito à própria contradição que faz com que o mesmo constitua o outro, permitindo à seqüência intradiscursiva o rompimento linear e a abertura ao diferente. O que é palpável para nós, ao que temos acesso, a materialidade concreta do dizer, é o intradiscorso que nos remete a um sentido opaco, fornecendo-nos *pontos de deriva* possíveis. Sobre esses pontos, deslizará a interpretação do analista (leitor). A interpretação desliza sobre a descrição. Poderá não haver nenhum deslocamento ou poderá, como tão bem frisou Merleau-Ponty (1960), haver o deslize de um sentido sobre outro, uma aproximação inicial para então *afastar-se irremediavelmente, não coincidência*.

Para uma melhor visualização do dispositivo de análise, esquematizou-se a figura seguinte:

PROCESSO DISCURSIVO



No nível do intradiscorso, os operadores discursivos modais marcam a presença material da subjetividade no discurso. A interpretação semântica dessas marcas, ao nível do interdiscorso, evidenciará um pré-construído identificado ao senso comum, ou um pré-construído que, deslizando sobre o sentido sedimentado, o rompe dando lugar ao acontecimento discursivo.

É de fundamental importância salientar que a separação em níveis é de ordem metodológica. O processo discursivo não acontece em níveis estanques.

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Por meio desse aparato, analisarei o funcionamento e os efeitos que as marcas lingüístico-enunciativas, sintáticas e lexicais, operam no *fi* da seqüência discursiva, demonstrando que se atravessam ali discursos produzidos em outros lugares e em outros momentos. Tais segmentos não podem ser descritos e interpretados sem que se leve em conta o registro do sujeito, já que são *pontos de expressão da subjetividade*, atestando a presença do *homem na língua* (Benveniste, 1974). Um sujeito que, por meio de movimentos críticos de resistência e subversão, tem a chance de intervir para transformar.

Tomando como referência uma proposta de análise de discurso que contemple a interpretação semântica dos enunciados, sugiro uma análise que, diferente das visões tradicionais, aborde os elementos lingüísticos portadores do que se convencionou chamar modalização ou modalidade, como marcas discursivas de subjetividade. São marcas lexicais ou sintáticas, tradicionalmente denominadas pela gramática de verbo, advérbio, conjunção, adjetivo, etc. A essas marcas lingüísticas, predominantemente expressivas e explícitas (sem serem transparentes), geralmente denominadas *modalizadores* ou *índices de modalidade*¹², ou ainda *operadores modais*¹³, proponho dar o nome de ***operadores discursivos modais***.

As modalidades têm sido consideradas por vários estudiosos da Lingüística¹⁴ como uma das questões mais discutíveis e delicadas da reflexão sobre a linguagem, uma vez que escapam constantemente de toda classificação muito restritiva. Tal constatação deve-se, provavelmente, ao fato de, tendo sido elas originalmente tributárias das formas verbais, representarem por meio de seu uso a *nossa atitude psíquica em face do fato que exprimimos* (Câmara Jr., 1977: 169) ou *exprimir a reação do sujeito pensante* (Bally, apud Câmara Jr., *ibid.*), concepção de caráter demasiadamente ligado à subjetividade do falante, por isso de difícil aceitação para os parâmetros de logicidade da Lingüística tradicional.

A tradição gramatical concebe as modalidades, associadas às categorias verbais, enquanto *expressão da atitude do locutor, quer em relação ao conteúdo proposicional ou valor de verdade do seu enunci-*

¹² Conferir I. Koch, 1992.

¹³ Conferir H. Parret, 1976.

¹⁴ Vide Parret 1976 e 1988, Kerbrat-Orecchioni 1980, Cervoni, 1989, entre outros.

ado, quer em relação ao alocutário a quem o enunciado se destina. (Mira Mateus et. al., 1987: 102).

A conceituação da modalização nas teorias tradicionais, fundamentadas na lógica aristotélica, estabelece o valor de verdade dos conteúdos proposicionais com base nos conceitos de *necessário*, *possível*, e suas negações. A partir do que é dito, incide uma modalidade que expressa o grau de conhecimento do falante a respeito do conteúdo da proposição.

Mais recentemente, as abordagens enunciativas têm considerado “modalizadores” aqueles elementos lingüísticos ligados ao momento da produção dos enunciados e que indicam o engajamento e os sentimentos do sujeito quanto ao seu discurso (Koch, 1987 e 1992). Todorov (1972) conceitua esses termos, que expressam avaliações ou emoções do sujeito da enunciação como por exemplo: *talvez*, *certamente*, *sem dúvida*, com o nome de *modalizantes*. Por sua vez, Charaudeau (1992) contempla, em seu estudo sobre a modalização e as modalidades enunciativas, os múltiplos meios formais pelos quais a enunciação manifesta-se através da língua: categorias pronominais, demonstrativas, qualificativas, verbais, adverbiais, etc.

A Modalização constitui somente uma parte do fenômeno da Enunciação, mas aí é o pivô na medida que é ela que permite explicitar as **posições do sujeito falante** em relação ao seu interlocutor (...), a si mesmo (...) e ao seu propósito. (Charaudeau, 1992: 572).

Observando as marcas lingüísticas, que se apresentam polissêmicas conforme o contexto em que se encontram, bem como alguns enunciados sem modalizadores lingüísticos, mas com uma forte modalização enunciativa, devido a gestos, entonação expressiva, etc., o autor admite que, mais que uma categoria formal, a modalização deve ser considerada uma categoria conceitual. Afasta-se, dessa maneira, das visões que pregam a formalização modal.

Distante tanto das teorias lógicas, que analisam as modalidades como operações precisas de cálculo, quanto das teorias pragmáticas, que as vêem como parte da atividade ilocucionária, limitando-as a poucas categorias gramaticais, pretendo enfatizar o aspecto discursivo e polissêmico que os elementos lingüístico-modalizadores provocam. Não se deixará, entretanto, de admitir o postulado de que o núcleo de

toda interpretação das modalidades é a semântica (Parret, 1976). Guardar-se-á da conceituação tradicional o princípio de que tais elementos exprimem a atitude do sujeito em relação ao que enuncia. Mais próxima das abordagens enunciativas, considerarei os modalizadores índices de subjetividade, fruto de uma escolha - consciente ou não -, que relacionam o sujeito com o seu enunciado e com seus interlocutores em um contexto histórico preciso.

Seguindo a conceituação de Parret (1988), digo que tais operadores discursivos, estabelecendo relações entre o sujeito produtor de enunciados e os próprios enunciados, operam, primeiramente, uma modificação em sua estrutura e, então, em seu conteúdo semântico, além de comprometerem o sujeito, indicando suas posições subjetivas. Os operadores discursivos provocam uma transformação no discurso, já que sem eles esse significaria diferente.

Como princípio geral, aceita-se que o recurso aos modalizadores seja utilizado pelo sujeito, a fim de marcar sua relação com o discurso, determinando não só o seu comprometimento com o dito, mas também a sua relação com os seus interlocutores. Aceita-se também, com Perelman & Olbrechts-Tyteca (1983), que os modalizadores fazem parte das *categorias de sentido* e que nem sempre correspondem às categorias gramaticais.

Segundo Cervoni (1989), qualquer expressão ou termo, que apresente um teor avaliativo em relação a normas ou critérios sociais, éticos ou estéticos, poderá *reivindicar* o caráter de modalizador e ser integrado à categoria das modalidades¹⁵. Seriam incluídos nessa categoria: advérbios, verbos, adjetivos, substantivos, etc. Koch (1987) acrescenta a essa lista os operadores argumentativos¹⁶ (ou discursivos), o que para o propósito desta pesquisa é muito útil, pois estende a classificação aos conetivos. Assim sendo, apesar da variedade, optou-se por trabalhar com os chamados operadores argumentativos e com os advérbios.

A abordagem discursiva que proponho para esses portadores modais é uma tentativa de análise, limitada pelo enfoque metodológico e

¹⁵ Cervoni (1989) propõe a partir daí o conceito de *modalidades avaliadoras*, baseada em Parret (1976) que fala de *modalidade axiológica*.

¹⁶ Serão empregados conforme aceção de O. Ducrot (1989), isto é, de elementos relacionados internamente nos enunciados que determinam o valor ou a força argumentativa desses enunciados.

pelas teorias de discurso que a sustentam. Tal abordagem acredita que o ambiente discursivo molda as configurações lingüísticas, atribuindo-lhes sentidos variados, expressão do lugar ocupado pelo sujeito enunciatador.

Neste trabalho, os operadores modais serão analisados, tendo em vista a integração dos elementos teóricos constitutivos das teorias focalizadas: análise de discurso, teoria enunciativa de Bakhtin e teorias de gênero. Eles serão focalizados como parte da estrutura enunciativa que compõem, jamais isoladamente, por serem elementos primordiais na constituição dos sentidos dos enunciados.

Na tentativa de manter a coerência teórica, gostaria de objetivar uma análise discursiva que, rompendo com a exclusividade formal, integre os operadores modais a uma teoria semântica dialógica, privilegiando as relações sociais e interativas dos sujeitos em seu contexto cultural.

EXEMPLOS DE DISCURSO DE GÊNERO NA PUBLICIDADE

O espaço de análise será a mídia impressa, e nela o espaço publicitário. O âmbito jornalístico é um lugar institucional que se diz e quer “neutro”. Na minha opinião, não existem espaços sociais neutros, o sujeito se manifesta até por uma vírgula.

Não se pode esquecer que o funcionamento de um texto publicitário leva em conta dois registros: o visual e o verbal. Ambos são utilizados nas mais variadas formas, podendo coincidir entre eles ou não, o que faz parte da estratégia publicitária do anunciante. Apesar de reconhecer a importância do visual, no presente contexto, ficar-se-á restrito à análise lingüística e semântica dos elementos verbais.

Também não serão analisados todos os enunciados que compõem os textos de propaganda selecionados, mas somente aqueles onde estão empregados operadores discursivos modais, salvo quando for indispensável para a compreensão dos efeitos semânticos.

Precisando as definições, o *discurso* é o objeto teórico desta pesquisa, enquanto que seu objeto empírico é o *texto*. Quanto ao *anúncio*, ele é a composição publicitária global que inclui tanto a imagem visual quanto o texto verbal.

ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Com base em Thompson (1990), três aspectos devem ser considerados para uma análise das formas representativas nos meios de comunicação: o primeiro diz respeito às circunstâncias sócio-históricas específicas, e datadas temporalmente, em que se situam os processos de produção e transmissão das formas discursivas e visuais; o segundo relaciona-se com a construção do discurso, ou seja, os processos de estruturação e articulação interna dos elementos discursivos; e o terceiro aspecto tem a ver com os efeitos da recepção no interlocutor ou como acontece o processo de compreensão e interpretação das formas discursivas, integradas ao conjunto de uma propaganda, por exemplo, e sua conseqüente assimilação ao cotidiano. Nesse ponto, devemos lembrar que o processo de construção do sentido jamais é realizado sem tensão. Bakhtin (1979) falava em *compreensão responsiva ativa*, e de Certeau (1980) referia-se à resistência do sujeito por meio de uma politização das práticas cotidianas, tornando o processo de interpretação ativo e potencialmente crítico.

A organização do dispositivo de análise, aqui empregado, contempla esses três aspectos. Mesmo dando maior ênfase à estruturação discursiva, a análise integra os outros dois aspectos, por considerá-los partes essenciais que a completam.

A preocupação que guia esta análise é a de mostrar como a estrutura significativa e os sentidos circulam no meio social, cruzando-se com relações de poder - como as de gênero - e como são veiculados pelas instituições da mídia.

Foram selecionados para a análise textos de anúncios publicitários de jornais locais e de revistas de circulação nacional. Os anúncios foram veiculados tendo como referência específica o Dia Internacional da Mulher - 8 de março - ou o Dia das Mães. Eles têm em comum o discurso de gênero, construção cultural que, para o caso específico desta pesquisa, define as relações sociais entre os sexos e suas respectivas representações.

TEXTO 1

A publicidade de uma marca de cozinhas, propósito desse texto, foi veiculada na semana do Dia das Mães e enunciava:

(1) **Não é só com filhos bem sucedidos que uma mãe pode ficar famosa.**

A começar, no nível do intradiscurso, pelos operadores modais *não só*, sabe-se, por Ducrot (1984), que um enunciado negativo como o descrito acima articula, por sua organização polifônica, uma polêmica entre dois sujeitos enunciadore, sendo que o primeiro afirmaria a exclusividade da fama, marcada pelo modalizador *só*, para mães de filhos bem sucedidos, enquanto o segundo faz uma concessão, abrindo outras possibilidades. O sujeito produtor desse enunciado identifica-se a esse segundo enunciador, contrapondo-se ao primeiro.

O enunciado, entretanto, fica em suspenso, pois falta a outra parte da oração que deveria ser introduzida por *mas também*, deixando a possibilidade da concessão silenciada.

Esse silêncio, todavia, produz sentidos por sua própria ausência. A interpretação do interdiscurso conduz a duas chances de significação: uma que levaria à consideração de uma mulher ser famosa por sua própria conta, por ter uma profissão que a faça ter luz própria. A oração poderia ser completada, por exemplo, com: *mas também por sua própria competência no campo profissional*, o que proporcionaria ao texto um sentido alternativo.

A outra possibilidade, que será a confirmada pelo anúncio, levamos ao senso comum, ou seja, ao que a propaganda de fato propõe: o sucesso na cozinha.

O julgamento de valor ideológico, que o sujeito desse anúncio publicitário faz, conduz ao tradicionalismo cultural que vê na cozinha o lugar natural e adequado às mulheres, não lhes deixando alternativas para a fama a não ser a obtida em função da família.

Tal conclusão contraria uma primeira possibilidade de negação de toda uma representação estereotipada da figura feminina que a opacidade do enunciado, auxiliada pelo emprego dos operadores modais, poderia antever. O pré-construído atualiza um sentido coincidente com uma posição que preconiza a cozinha como um ambiente feminino.

De toda a maneira, sendo uma publicidade idealizada para o Dia das Mães, não fugiu à coerência do *status quo*.

TEXTO 2

No anúncio do produto de limpeza, o dia 8 de março é visto como um índice da evolução feminina, conforme atestam os enunciados do texto, um deles inclusive literalmente. A publicidade apresenta, primeiramente lado a lado, a imagem visual de dois lembretes, escritos de forma diversa, já estabelecendo elementos de comparação entre a dona-de-casa dos anos 70 e a dos anos 90. Tal comparação expressa as diferenças e as mudanças ocorridas nesse período de tempo.

Apesar de não serem formalizados, explicitamente, elementos gramaticais de comparação, há uma estruturação comparativa no texto, moldada por um paralelismo na construção sintática dos dois enunciados (2) e (3), que é igualmente atestada em suas formas de apresentação gráfica. Trabalhando no nível do intradiscursos, a descrição das seqüências enunciativas indica a atividade doméstica, a que estava sujeita a mulher dos anos 70 na esfera privada.

(2) Limpar vidros e lavar cortinas. Dona de casa anos 70.

Comparativamente, a seqüência seguinte,

(3) Shopping e aula de ginástica. Dona de casa anos 90.

oferece uma visão mais ampla da atividade feminina, abrangendo dessa vez um espaço público. À primeira vista, ocorreu uma ampliação significativa de horizontes.

No nível do interdiscursos, a interpretação semântica das comparações revela, contudo, que o avanço no pensamento do sujeito produtor dos enunciados é relativo.

O espaço público de inserção das mulheres, o shopping e a aula de ginástica, continua limitado, sendo uma mera extensão de sua casa. Permanece ainda uma opinião preconceituosa do sujeito enunciativo em relação ao sujeito feminino, ou seja, a de que as mulheres evoluíram apenas no sentido de ter saído de seu espaço privado, a fim de fazer algo para si mesma em termos de aparência física. Houve apenas uma emancipação física no que se refere ao embelezamento; a emancipação econômica foi ignorada. A mulher evoluída dos anos 90, tanto quanto a dos 70, é unicamente dona-de-casa.

A verdadeira evolução, promovida nos últimos vinte anos, que diz respeito à atividade profissional, sequer é mencionada. Nenhum espaço é concedido à mulher que conquistou seu espaço público, saindo de sua casa e emancipando-se economicamente, ao desempenhar uma profissão. Como se o papel exclusivo da mulher fosse o de cuidar da casa.

O sentido não se movimenta, o efeito provocado é o de sedimentação, silenciando qualquer outra possibilidade que não seja a do estereótipo. O silêncio, no entanto, provoca o eco de um sentido não mencionado, mas que fica circulando, já que se afirmou a evolução feminina. Um *outro* sentido que negasse o estereótipo, reivindicando uma nova posição para o sujeito feminino e que fosse condizente com o cenário de lutas e conquistas alcançadas nestas duas últimas décadas. E é a sua ausência que leva à conclusão da manutenção de um sentido único no nível interdiscursivo.

A tentativa de marcar a evolução mostra-se meramente formal, uma vez que a interpretação semântica aponta para a homogeneidade, ou seja, para a identificação com um pré-construído, ideologicamente tradicional. Na verdade, mesmo a construção formal do significante, com o recurso do paralelismo sintático, indica uma homogeneidade lingüística. Nesse discurso, ocorre uma coincidência entre os níveis, ambos evidenciando uma posição sócio-histórico-cultural conservadora por parte do sujeito do discurso.

O significado de transformações inerente à data, e literalmente expresso por um dos enunciados, não é confirmado pelo sujeito da propaganda.

O pré-construído, ligado ao senso comum, coloca em circulação vozes muito conhecidas que divulgam e referendam a ordem estabelecida. O enunciado final,

(4) Ação poderosa, embalagem protetora.

qualifica o produto, transferindo-lhe características pertencentes aos indivíduos, em um claro recurso estilístico de reforço à identificação com o papel socialmente atribuído ao sujeito masculino.

Confirmando a análise, a cadeia significativa (4) veicula uma imagem de fragilidade e da necessidade de um agente exterior “poderoso” e que “proteja” a figura feminina.

Se, em um primeiro momento, a formalização gráfico-lingüística apontava para uma possível mudança no sentido, a análise mais consistente do interdiscurso subjacente confirmou a permanência de um sentido sedimentado. Nesse texto, não há um diálogo de vozes dissonantes, não há polêmica, senão um processo parafrástico que marca a aceitação do sentido homogêneo.

As vozes que ecoam no interdiscurso desse texto, como via de regra na maioria das comunicações publicitárias, são *sempre já* muito conhecidas, reproduzindo o senso comum e negando a alteridade.

TEXTO 3

O terceiro texto é a propaganda de um tipo de carro racional. Todos sabem, e a maioria aceita, a visão estreita e o lugar comum difundido em relação às mulheres no trânsito: elas não sabem dirigir ou não dirigem bem.

A partir deste enunciado,

(5) **Só podia ser mulher.**

é possível realizar uma dupla leitura. Pode-se considerá-lo preconceituoso, levando-se em conta o lugar comum. Nesse lugar, ressoam vozes conhecidas que ativam toda uma carga de valores pejorativos à mulher no trânsito. O advérbio *só*, operador modal restritivo, reforçaria tais valores, orientando semanticamente para uma conclusão negativa: as mulheres não dirigem bem.

Uma segunda leitura, oposta à realizada anteriormente, examina a possibilidade de um deslizamento semântico no interdiscurso, indicando a ruptura com o sentido instituído, tradicionalmente, que indicava serem as mulheres péssimas motoristas.

Comprovado pela seqüência que apresenta a autoridade de uma pesquisa internacional, *provando* que mundialmente o sexo feminino causa menos acidentes de trânsito que o mascu-

lino, o ponto de vista do sujeito que emerge da interpretação do interdiscurso contesta a opinião consensual de que as mulheres não dirigem bem e, afirmando a alteridade, funda um novo sentido para o enunciado acima.

Inversamente ao esperado, a cadeia significativa do enunciado (5) rompe a linearidade intradiscursiva de seu sentido tradicional. O sujeito do discurso publicitário, empregando-a, não apenas refere uma atitude discriminatória habitual, mas principalmente define uma posição peculiar e inovadora em relação às mulheres, qual seja, a de que elas dirigem melhor do que os homens.

O fato de ser uma homenagem a uma data marcadamente feminina não impede a propaganda de abarcar, igualmente, o público masculino, fato excepcional em se tratando de publicidade vinculada ao 8 de março, mas comprovada pela seqüência imperativa que pede a todos (*você*) para *lembrarem disso* quando estiverem dirigindo.

O sujeito desse discurso argumenta a favor de uma mudança de comportamento, utilizando-se de uma subversão da linguagem que, contrariando todos os estereótipos, aponta para uma visão heterogênea que altera a imagem da mulher como motorista incapaz.

A relação dialógica, estabelecida entre as vozes no interdiscurso, foi polêmica, resolvendo-se dentro do próprio texto e evoluindo para a produção de um acontecimento discursivo que renovou os sentidos sedimentados, provando que contraditoriamente o sentido tanto pode ser um quanto o seu inverso.

À guisa de conclusão, gostaria de enfatizar, ancorada nas teorias estudadas, que a gênese das transformações culturais, gestada na experiência cotidiana de sujeitos comuns, é fruto do inconformismo e da resistência desses sujeitos. A longo prazo, tais transformações podem instituir sentidos comuns diversos, expressos por estruturas significativas no interior de discursos sociais. A análise e interpretação desses discursos

oferece a possibilidade de se construir um *mapa da resistência* e da pluralidade cultural em momentos históricos específicos.

A história das mulheres neste século prova que o sujeito feminino (ou feminista) não se acomoda e pratica resistências. Essa resistência e emancipação, entretanto, tem sido forjada em muitas lutas e em muitas práticas sociais que abriram novas direções e novos sentidos, constituindo as mulheres como seres plurais.

A liberdade é a capacidade para darmos um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada por nossa ação. Essa força transformadora, que torna real o que se achava apenas latente como possibilidade, é o que faz surgir uma obra de arte, uma obra de pensamento, um movimento anti-racista, uma luta contra a discriminação sexual ou de classe social, uma resistência à tirania e a vitória contra ela. (Chauí, 1997: 363).

Essa pluralidade faz com que as mulheres assumam várias posições sociais - filha, amiga, profissional, companheira, mãe - cuja identificação não é inscrita sem tensões. A relação entre essas posições expressa-se pela dualidade ou pluralidade inclusiva: uma mulher não é mãe **ou** filha **ou** amiga, mas é mãe **e** filha **e** amiga **e** tantas outras coisas no interior de outras configurações que também a determinam, como a classe social ou a nacionalidade. O sujeito feminino suporta a ambivalência, já que a contradição é inerente ao ser humano, e assim tece em conjunto as dimensões sócio-culturais de sua identidade, construindo-se plural. E os discursos, cada vez mais, representam essa situação.

Os sujeitos femininos estão construindo outras (e novas) histórias, esculpidas na experiência do cotidiano que os marca e fortifica, mesmo sendo, algumas vezes ainda, alvo de preconceitos e discriminações. Marcam presença e posicionam-se em todas as atividades e espaços sociais e falam sobre isso.

Por meu lado, defendo a existência de uma experiência comum feminina que não tenta calar a pluralidade de diferenças, mas, pelo contrário, leva-as em conta, reunindo-as e tornando-as visíveis. É através dessa tessitura discursiva, em que se cruzam e integram a memória histórica e sua releitura dentro da experiência cotidiana, que devemos buscar, como sujeitos históricos, a construção de nossa identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1926) *Le discours dans la vie et dans la poésie*. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.
- _____. (VOLOCHÍNOV) (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. (1961) Towards a reworking of the Dostoievsky book. In: *Problems of Dostoievsky's poetics*. (1963) 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- _____. (1979) *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEAUVOIR, S. (1949) *O segundo sexo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. 2 volumes.
- BENVENISTE, É. (1974) *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BERMAN, M. (1982) *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: PESSOA DE BARROS, D.; FIORIN, J.L. (org.) (1994) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: E-dusp.
- CÂMARA Jr, J.M. (1974) *Princípios de lingüística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- CERTEAU, M. de (1974) *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____.(1980) *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERVONI, J. (1989) *A enunciação*. São Paulo: Ática.
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- CHAUÍ, M.S. (1983) *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1997). *Convite à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática.
- COULTHART, M. (1991) *Linguagem e sexo*. São Paulo: Ática.
- COUTINHO, M.L.R. (1994) *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco.
- DESCOMBES, V. (1979) *Lo mismo y lo otro*. 2. ed. Madri: Ediciones Cátedra S. A., 1988.
- DUBY, G. (1985) Prefácio à História da vida privada. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da vida privada*. V. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DUBY, G.; PERROT, M. (1993) *As mulheres e a história*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- DUCROT, O. (1984) *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____.(1989) Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes.
- ECO. H. (1968) *A estrutura ausente*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Essex: Longmann, 1989.
- FLAX, J. (1990) Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (org.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- _____.(1969) *A arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- GEERTZ, C. (1973) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1989.
- GRAMSCI, A. (1949) *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____.(1955) *Concepção dialética da história*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- KAVANAGH, J. H. Ideology. In: LENTRICCHIA, F.; MCLAUGHLIN, T. (ed.) (1990) *Critical terms for literary study*. Chicago: London: University of Chicago Press. p. 306- 320.
- KOCH, I. G. V. (1987) *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (1992) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1984.
- _____.(1987) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes e Ed. da Unicamp, 1989.
- MARANDIN, J.-M. (1993) Sintaxe, discurso: do ponto de vista da análise do discurso. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. (1960) A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- _____.(1964) O visível e o invisível. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MATEUS, M. H. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Almedina, 1987.
- ORLANDI, E. P. (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- PARRET, H. (1976) La pragmatique des modalités. *Langages*, 43. Paris: Larousse. p.47-63.
- _____. (1988) *Enunciação e pragmática*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- PASSERINI, L. (1991) Mulheres, consumo e cultura de massas. In: DUBY, C.; PERROT, M. *História das mulheres*. V.5. Porto: Edições Afrontamento e São Paulo: Ebradil, 1995.
- PÊCHEUX, M. (1969) *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- _____.(1983c) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- _____.(1983b) Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIÉ, D. *L'inquiétude du discours*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.
- _____.(1983a) A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- _____.(1982) Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1983) *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- ROUDINESCO, E. (1986) *História da psicanálise na França: a batalha dos cem anos*. V.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

- SCOTT, J. (1986) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, v. 20, n° 2, 1995. p.71-99.
- THÉBAUD, F. (1991) Introdução. In: DUBBY, G.; PERROT, M. *História das mulheres*. V.5. Porto: Edições Afrontamentos e São Paulo: Ebradil, 1995.
- THOMPSON, J. B. (1990) *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TODOROV, T. (1981) *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____.(1972) Enunciação. In: DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário das ciências da linguagem*. 6. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1982. p. 379-383.

E (não) foram felizes para sempre...Um estudo sobre a heterogeneidade no discurso parodístico de contos de fadas

Susana Bornéo Funck (UCPEL)
Aracy Ernst Pereira (UCPEL)¹

Ao contrário do que geralmente se pensa, os estudos de gênero – originados a partir da prática feminista e dos estudos sobre a mulher – vão muito além das relações sociais explícitas entre mulheres e homens. No bojo das discussões de gênero encontram-se questões bem mais complexas e abrangentes, como a produção e disseminação do conhecimento e da prática discursiva que o constitui.

Nessas três ou quatro últimas décadas em que as hierarquias de etnia, classe, nacionalidade e gênero, entre outras, vêm sendo “desconstruídas” pela agenda acadêmica sob as rubricas de pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, uma atenção bastante especial tem sido dedicada ao ímpeto e às estratégias revisionistas. Revisam-se conceitos de historiografia, com a inclusão de práticas do cotidiano; revisam-se conceitos de ciência, com o questionamento da separação entre observador e observado; revisam-se os tradicionais dualismos natureza-cultura, corpo-espírito; enfim, toda uma tradição filosófica, a própria maneira como pensamos sobre o pensar, é posta em xeque.

Em 1971, num ensaio que permanece como um dos clássicos da crítica feminista, a poeta norte-americana, Adrienne Rich já advogava o revisionismo literário para as mulheres como “mais do que um capítulo na história cultural”, como “um ato de sobrevivência”. Precisamos conhecer o passado, nos dizia ela, mas

¹ Docentes da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), RS.

conhecê-lo de forma diferente, crítica, de modo a quebrar o impacto de uma tradição patriarcal sobre nossas produções culturais e, em última análise, sobre nossas vidas.

Também na teoria a questão da narrativa é abordada sob a égide do revisionismo. Donna Haraway (1991) propõe uma escrita cyborg, transgressora e progressista, que ela define como “histórias recontadas, versões que invertem e deslocam os dualismos hierárquicos de identidades naturalizadas”. Da mesma forma, Rosemary Hennessy (1993) enfatiza a importância do discurso no questionamento de práticas sociais. Segundo ela, a questão crucial do feminismo está nas histórias que contamos, na possibilidade de re-narrar-nos a nós mesmas.

Como uma das formas mais contundentes e difundidas de narrativa mitologizante (no sentido de Roland Barthes), os contos de fadas ocupam lugar de destaque neste processo revisionista. Na crítica literária, estudos como os de Jack Zipes (1983, 1994) e Marina Warner (1994) procuram desmistificar o valor universalizante que lhes é atribuído, mostrando a relação entre o componente estético dos contos e sua função histórica de socialização. Na literatura, o impulso revisionista se manifesta através de alterações narrativas, geralmente sob a forma de paródia, onde o antagonismo proporcionado pela sobreposição de um discurso transgressor a um discurso dominante realça a intenção crítica e contestatória.

Bastante frequentes nas literaturas de língua inglesa, as inversões parodísticas de contos de fadas aparecem, por exemplo, na poesia de Anne Sexton e nos contos de Margaret Atwood, Angela Carter e A. S. Byatt. Figuram também nos Contos de fadas politicamente corretos de James Finn Garner já traduzidos para o português. No Brasil, embora não tenham um cunho ostensivamente político e questionador, tais inversões têm sido utilizadas por escritores como Guimarães Rosa e Marina Colassanti. Entretanto, é na literatura infantil e no humor que o revisionismo se faz mais presente. Chico Buarque de Holanda, Millôr Fernandes e

Luís Fernando Veríssimo apresentam alterações das principais histórias infantis, introduzindo, especialmente os dois últimos, uma crítica bastante mordaz aos costumes e à sociedade contemporânea através da paródia.

O que nos interessa no presente trabalho é apresentar algumas reflexões sobre possíveis implicações pedagógicas do funcionamento discursivo da paródia na prática da leitura escolar, mostrando sua importância como ferramenta crítica através da qual as crianças e adolescentes podem aprender a constituir-se como mulheres e homens, dotados de poder e de desejo. Os contos de fadas que alteram a clássica ordenação de gênero constituem-se num espaço privilegiado para a construção imaginativa de tomadas de posição pelo sujeito que, ao poder se situar no eixo polissêmico (ou da transformação de sentidos) e não parafrástico (da repetição) da linguagem, rompe com as abordagens sexistas apresentadas em contos tradicionais.

Há uma passagem do livro de Pedro Bandeira, *O fantástico mistério da Feiurinha*, publicado em 1986, que diz:

Quase todas as histórias antigas que você leu terminavam dizendo que a princesa casava-se com o príncipe encantado e pronto. Iam viver felizes para sempre e estava acabado.

Mas o que significa “viver feliz para sempre”? Significa casar, ter filhos, engordar e reunir a família no domingo para comer macarronada? Quer dizer que a felicidade é não viver mais nenhuma aventura? Nada mais de anõezinhos, maçãs envenenadas e sapatinhos de cristal? Como é possível que heróis e heroínas tão sensacionais tenham passado o resto da vida assistindo ao tempo passar feito novela de televisão. É preciso saber o que acontece depois do fim.

Bandeira, nesse fragmento, questiona um saber estabelecido, instaura a dúvida quanto aos sentidos instituídos ao dizer. Mas o que significa “viver feliz para sempre”? Ele toca no real do sentido, naquilo que normalmente escapa às interpretações, interpretações essas derivadas de uma concepção de mundo como universo logicamente estabilizado. Parafraseando Pêcheux (1990), poderíamos formular questões como Quem é feliz para sempre? Em realidade? Além das aparências? etc.,

E (NÃO) FORAM FELIZES PARA SEMPRE...

perguntas que normalmente não são feitas, por não serem consideradas “apropriadas”. Poderíamos dizer metaforicamente que elas retiram o ponto final da certeza e instauram as reticências da dúvida, da continuidade dos sentidos, sentidos que são omitidos, mas que teimam em aparecer, por que fazem parte do real da história.

A obviedade de que, se a princesa encontra seu príncipe encantado, eles serão felizes para sempre, é uma característica dos espaços discursivos logicamente estabilizados. Segundo Pêcheux, há um série de evidências lógico-práticas que unificam aparentemente esses espaços, tais como:

- um mesmo objeto X não pode estar ao mesmo tempo em duas localizações diferentes;
- um mesmo objeto X não pode ter a ver ao mesmo tempo com a propriedade P e a propriedade não P;
- um mesmo acontecimento A não pode ao mesmo tempo acontecer e não acontecer, etc.

No caso acima focalizado, teríamos, dentro desse quadro, ou se é feliz para sempre ou não se é feliz para sempre. E a felicidade, para as mulheres, como sabemos normalmente depende do aparecimento da figura do príncipe encantado. Bandeira justamente questiona a estabilidade desse sentido que se cristalizou na sociedade.

O questionamento de tais fatos que desestabilizam os sentidos sedimentados é típico do discurso parodístico, onde se enquadram as leituras revisionistas dos tradicionais contos de fadas. Esses contos constituem-se, via de regra, numa prática discursiva inibidora dos desejos e mantenedora das dualidades características e constitutivas de cada um de nós, sujeitos pragmáticos, que têm uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica e se sentem seguros e felizes num mundo semanticamente normal, isto é, normatizado (cf. Pêcheux).

Todavia, o espectro dos sentidos que escapam à normatização, que não estão sujeitos à coerção lógico-disjuntiva, materializa-se em determinados processos discursivos. Um desses processos são as inversões revisionistas dos contos de fadas, discursos

parodísticos que podem produzir uma re-interpretação do papel social desses discursos. O confronto entre o discurso parodiado e o discurso parodístico possibilita o exercício de uma leitura que, ao evidenciar os deslocamentos de sentidos operados, pode vir a desvelar o modo pelo qual tais sentidos se constroem, desnaturalizando, assim, determinadas práticas sociais que se fundam no artificialismo das categorizações dualísticas que ainda caracterizam as crenças culturais da sociedade ocidental. A análise do funcionamento do discurso parodístico tem pertinência pedagógica e não só acadêmica, uma vez que o uso pode se opor ao reducionismo da escola que normalmente propõe uma leitura homogênea, baseada em valores estabilizados ou legitimados socialmente.

Através da paródia, podemos mostrar que a sociedade está sendo constantemente recriada mediante práticas discursivas e que pode haver poder em tais práticas, um poder que, apesar da tendência à manutenção de determinados sentidos, também gera novos sentidos, elementos excluídos de um real que insiste em aparecer, ou seja, o discurso serve tanto para conservar quanto para alterar práticas sociais. Da mesma forma que utilizamos os contos de fadas tradicionais, um dos meios mais sensíveis empregados por nós adultos para permitir às crianças o acesso à ordem instituída do mundo social², podemos utilizar inversões parodísticas que proponham outras possibilidades de leitura, instaurando sentidos contraditórios que desafiam os dualismos que sustentam as nossas certezas.

Uma objeção a tal proposta poderia advir da idéia consensual de que as contradições são prejudiciais e que devemos apresentar um mundo coerente aos alunos. Todavia, mesmo respeitando esse ponto de vista, sabemos que o mundo não é coerente nem isento de contradições, apesar de nos esforçarmos para que

² Esses contos empregam muitos dualismos característicos do pensamento ocidental; há os bons e os maus, bonitos e feios, homens e mulheres, adultos e crianças; os maus são castigados e os bons são premiados.

pareça unitário e linear. Além disso, pensamos que quando as contradições são identificadas como tais podem servir para mostrar a complexidade existente e tornar acessíveis outras posições, obviamente reconhecidas como legítimas e significativas.

Sugerimos que, similarmente ao gesto do analista que busca desnaturalizar aquilo que foi produzido historicamente, procuremos ver como são construídas as transparências na materialidade discursiva, privilegiando, no espaço destinado à leitura escolar, um trabalho com discursos parodísticos. Ao exporem a precariedade dos sentidos que se apresentam como transparentes e legítimos, tais discursos apontam para gestos alternativos de interpretação, talvez mais complexos de se lidar, mas importantes para mudar paradigmas que têm se constituído em armadilhas para encapsular a liberdade de escolha e a tomada de posições mais conscientes.

O caráter heterogêneo que constitui o discurso parodístico – pois ele sempre se volta para o discurso do outro, permitindo reconhecer, paradoxalmente, semelhanças formais na cadeia significativa ao mesmo tempo que torna visível a diferença – possibilita um trabalho de interpretação de certa maneira singular, uma vez que envolve um fenômeno de dupla leitura onde a relação que se estabelece entre o plano paródico e o plano parodiado é de fundamental importância.

A heterogeneidade discursiva presente na paródia deixa-se evidenciar através de mecanismos lingüísticos que simultaneamente remetem aos sentidos do discurso-outro (o discurso parodiado) e aos novos sentidos (o discurso parodístico) que desmontam o jogo de submissão e manipulação engendrado para reforçar e essencializar as hierarquias sociais.

Um exemplo disso é a crônica de Luís Fernando Veríssimo, “Psiu”, onde a história da princesa que beija o sapo é recontada em sete versões historicamente situadas, da época feudal até os nossos dias. Já no parágrafo inicial, onde faz uma narração supostamente “neutra” do conto original, podem-se notar claras marcas

de heterogeneidade discursiva, geralmente ausentes nas versões tradicionais (conectores de contração, processos de relativização, etc.), bem como outros elementos de interferência no texto, como as repetições, a negação e comentários que implicam uma atitude crítica. É o caso, por exemplo, de “a donzela acreditou” (e é portanto ingênua)”, “que fazia qualquer coisa virar qualquer coisa” (numa clara indicação de ironia) e “explorando os camponeses” (comentário crítico sobre o sistema sócio-político da época feudal).

Um dos aspectos que mais chama a atenção e que pontua o texto de Veríssimo como um todo é o emprego de orações subordinadas reduzidas de gerúndio e particípio que funcionam como glosas ou comentários no discurso parodístico. Além do exemplo acima, temos “e os dois viveram felizes para sempre, vendendo a prataria e os móveis”, “era um príncipe muito feio, deformado por gerações e gerações de casamento consanguíneo” e “foram morar na cidade, onde o príncipe ganhava a vida explorando seu título para tirar dinheiro da burguesia nascente”. O uso desse expediente sintático no discurso parodístico expõe a heterogeneidade que o constitui. Não uma heterogeneidade mostrada que dialogue com o interdiscurso, a fim de manter ilusoriamente a monologia (ou unidade) do discurso, mas uma heterogeneidade não mostrada (no sentido de que não há índices visíveis na cadeia significante) que denuncia a diferença. Na realidade, enquanto na linguagem ordinária procuramos, através das glosas, do aspeamento e de outras marcas, a unidade, movidos pela ilusão da subjetividade (cf. Authier-Revuz, 1990), nas paródias, abrimos espaço para a dispersão, opondo-nos, assim, à força de coesão que normalmente se faz presente nos nossos discursos. Portanto, as inversões trabalham na direção da mobilidade dos sentidos imprevisíveis, daqueles que não fazem parte da “natureza” dos contos de fadas tradicionais.

Em termos das representações de gênero, observa-se, ao longo das várias versões apresentadas, uma crescente subversão

do papel da mulher, que passa de ingênua donzela medieval a companheira de um homem empreendedor dos anos 20 deste século, a mulher emancipada da década de 60, para culminar numa bem sucedida empresária dos nossos dias. Essa evolução apresenta a voz feminina que não é ouvida nas versões tradicionais. Por exemplo, numa das versões apresentadas no texto de Veríssimo, quando o sapo diz que se transformaria de novo em príncipe, se a donzela lhe desse um beijo, a moça diz: “Beijo de língua, não!”. Em outra, a moça “levanta uma questão técnica”: “Precisa ser donzela?”

Nas versões iniciais, o casamento é uma constante: até o início deste século, “eles foram felizes para sempre”. Nas paródias mais recentes, a mulher ou literalmente chuta o sapo e solidariza-se com a bruxa ou, sozinha, explora com sucesso o fato de ter encontrado um sapo falante: “E ela fez uma fortuna em contratos publicitários, e viveu feliz para sempre”. Finalmente, na era da informação, a personagem feminina esquece o sapo (e o que ele lhe proporcionaria, como amor, casamento, felicidade) e procura a bruxa, já que é esta que possui a “informação privilegiada” tão valorizada em nossos dias.

Portanto, enquanto que o conto de fadas tradicional conserva o caráter mitológico da narrativa, que transforma o histórico e contingente em universal e eterno (Barthes, 1956), as versões parodísticas desmi(s)tificam a história e, ao devolver a heterogeneidade a um texto predominantemente homogêneo, colocam em movimento algo que fora “congelado” e ideologicamente fixado em sua significação. Como observa Thompson em seu recente estudo sobre ideologia e os meios de comunicação (1998), “nas histórias (...) que preenchem muito de nossas vidas cotidianas, estamos, continuamente, engajados em recontar a maneira como o mundo se apresenta e em reforçar (...) a ordem aparente das coisas.” É contra este processo de estabilização ideológica que o discurso parodístico pode agir, já que a paródia instaura a possibilidade de ler criticamente as marcas sociais deixadas pelas ver-

sões tradicionais dos contos de fadas, tornando visível sua historicidade e contribuindo politicamente para reconfigurações e deslocamentos de posições que podem interferir positivamente na constituição de identidades.

Esse tipo de leitura, baseada numa consciência de gênero e guiada pelos conceitos de reescritura e de heterogeneidade discursiva, pode e deve ser explorado em sala de aula. Situações que apresentem toda uma gama possível de posicionamentos, além dos normalmente acessíveis e “apropriados”, podem se revelar uma prática mais produtiva e libertadora, permitindo (e mesmo incentivando) o acesso a novas formas de relações sociais, a novos modelos de poder e de desejo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (19): 25-42, jul./dez, 1990.
- BARTHES, R. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- HARAWAY, D. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991.
- HENNESSY, R. *Materialist Feminism and the Politics of Discourse*. New York: Routledge, 1993.
- PÊCHEUX, M. *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- RICH, A. When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision. In: _____. *On Lies, Secrets, and Silence: Select Prose 1966-1978*, New York: Norton, p. 34-49, 1979.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- WARNER, M. *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. London: Vintage, 1994.
- ZIPES, J. *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. London: Heinemann, 1983.

E (NÃO) FORAM FELIZES PARA SEMPRE...

— *Fairy Tale as Myth, Myth as Fairy Tale*. Lexington: University of Kentucky Press, 1994.

INDICE REMISSIVO POR ASSUNTO E AUTOR

- abordagem, 23, 128, 146, 183,
187, 203, 244, 259, 263, 268,
270, 273, 284, 297, 305, 326
- adjetivo*, 37, 38, 42, 222, 270,
272, 273, 276, 286, 290, 324
- Almeida, 133, 187
- aluno, 59, 61, 62, 65, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 91, 96, 97, 103,
107, 122, 123, 124, 125, 126,
129, 143, 144, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 152, 154, 157,
158, 159, 160, 161, 162, 163,
164, 169, 172, 175, 176, 177,
178, 181, 183, 184, 191, 235,
236, 237, 238, 239, 240, 242,
246, 247, 248, 249, 250, 251,
252
- aprender, 59, 72, 89, 93, 114,
159, 162, 164, 170, 172, 181,
246, 302, 343
- aprendizagem, 57, 58, 59, 60,
65, 88, 104, 115, 122, 127,
128, 141, 145, 153, 157, 191,
195, 196, 202
- aquisição, 88, 121, 122, 187
- artigo, 37, 38, 39, 41, 42, 43,
51, 55, 283
- autonomia, 29, 151, 245, 317
- Borges, 283
- Carmagnani, 235
- coerência, 203, 219, 308, 327,
329
- cognitivo, 154, 185, 198, 202
- colocação, 78, 83, 127, 145,
241, 249
- competência, 34, 88, 94, 97,
113, 117, 152, 174, 187, 270,
271, 274, 329
- compreender, 32, 65, 88, 114,
140, 144, 145, 146, 147, 157,
204, 257, 261, 268
- compreensão, 67, 68, 74, 78,
79, 83, 87, 92, 118, 123, 140,
144, 150, 152, 153, 158, 187,
188, 191, 192, 193, 199, 201,
204, 216, 217, 237, 258, 263,
284, 301, 327, 328
- comunicação, 24, 30, 31, 34,
138, 139, 147, 170, 198, 225,
244, 310, 318, 319, 328, 339,
348, 349
- conhecimento, 32, 54, 59, 61,
90, 105, 108, 109, 110, 111,
112, 114, 115, 117, 126, 128,
132, 133, 138, 140, 148, 159,
171, 176, 177, 178, 184, 187,
190, 198, 200, 201, 202, 204,
259, 265, 305, 310, 325, 341
- consciência, 18, 23, 77, 98,
113, 121, 123, 125, 242, 243,
246, 303, 310, 317, 318, 349
- consciente, 15, 23, 27, 32, 54,
60, 67, 79, 121, 139, 140,
141, 145, 203, 236, 242, 244,
245, 249, 326

ÍNDICE REMISSIVO

- contexto, 21, 22, 55, 56, 58, 66, 79, 84, 88, 93, 148, 157, 173, 189, 192, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 214, 215, 217, 227, 233, 236, 241, 242, 248, 252, 272, 281, 293, 301, 308, 309, 325, 326, 327
- Coracini, 65, 66, 67, 90, 97, 98, 107, 117, 123, 125, 129, 130, 137, 138, 144, 155, 215
- cultura, 36, 62, 139, 194, 268, 305, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 319, 320, 336, 337, 338, 339, 341
- curso, 40, 42, 78, 81, 87, 113, 128, 187, 189, 198, 218, 235, 310
- definição, 22, 30, 62, 137, 146, 204, 257, 259, 261, 265, 268, 270, 272, 305, 314
- dicionário, 17, 150, 268, 295
- didático, 100, 107, 143, 144, 145, 146, 147, 152, 155, 190, 193, 194, 280, 287
- disciplina, 58, 66, 88, 140, 157, 170, 171, 178, 257, 258, 259
- Discurso, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 39, 43, 46, 47, 48, 51, 62, 63, 65, 68, 85, 87, 101, 132, 133, 140, 155, 209, 212, 233, 234, 238, 239, 258, 259, 260, 298, 299, 327, 349
- Dissertação, 15, 46, 101
- docente, 101, 133, 137, 235
- Ducrot, 24, 122, 138, 155, 173, 282, 283, 284, 286, 293, 326, 329
- ensinar, 72, 90, 93, 126, 128, 137, 138, 144, 146, 159, 162, 164, 181
- ensino, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 51, 55, 57, 58, 62, 65, 66, 89, 103, 104, 113, 115, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 131, 133, 137, 141, 146, 148, 153, 157, 158, 163, 170, 171, 176, 183, 185, 187, 188, 190, 197, 199, 200, 201, 205
- escola, 16, 36, 37, 39, 40, 41, 45, 57, 59, 66, 67, 72, 73, 74, 77, 83, 84, 89, 101, 107, 137, 138, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 177, 182, 183, 185, 187, 189, 194, 195, 196, 198, 207, 345
- escrever, 17, 153, 250, 261, 302
- escrita, 119, 152, 160, 172, 187, 188, 189, 192, 195, 196, 198, 199, 206, 207, 215, 229, 246, 342
- escritor, 48, 241, 250, 251
- estratégia, 70, 128, 149, 177, 193, 214, 288, 314, 327
- estrutura, 52, 59, 60, 85, 101, 139, 155, 159, 162, 166, 173, 190, 193, 260, 261, 264, 266, 294, 295, 299, 301, 305, 308, 309, 311, 321, 326, 327, 328, 336, 338
- estudo, 19, 20, 29, 46, 51, 69, 71, 79, 80, 83, 87, 88, 89, 91, 94, 98, 99, 103, 104, 105,

ÍNDICE REMISSIVO

- 118, 130, 131, 157, 158, 159,
163, 164, 177, 182, 184, 190,
194, 196, 210, 215, 223, 232,
234, 257, 258, 259, 263, 266,
267, 268, 269, 270, 274, 283,
286, 287, 290, 293, 296, 297,
301, 305, 309, 310, 325, 341,
348
- exercício, 26, 42, 69, 80, 113,
144, 178, 205, 220, 224, 232,
249, 252, 257, 258, 259, 264,
267, 268, 269, 285, 289, 294,
295, 300, 312, 322, 345
- fala, 20, 24, 32, 33, 34, 47, 52,
68, 69, 70, 75, 78, 79, 80, 81,
82, 88, 91, 92, 93, 98, 101,
105, 119, 120, 123, 124, 125,
126, 130, 144, 145, 146, 152,
154, 160, 166, 168, 169, 171,
173, 174, 179, 180, 201, 212,
218, 227, 233, 235, 237, 238,
240, 241, 243, 245, 246, 248,
263, 267, 272, 280, 281, 285,
287, 288, 289, 290, 291, 292,
294, 296, 307, 326
- falante, 21, 214, 246, 271, 272,
274, 289, 324, 325, 348
- falar, 34, 68, 69, 73, 75, 88, 92,
95, 96, 98, 99, 100, 104, 149,
169, 181, 182, 223, 241, 246,
262, 282, 289, 313
- Favero, 15
- formal, 213, 302, 325, 327, 331
- francês, 18, 273, 299
- frase, 22, 29, 30, 70, 71, 122,
221, 238, 243, 283, 314
- funcionamento, 21, 25, 26, 28,
30, 31, 32, 37, 42, 43, 44, 47,
48, 52, 59, 60, 66, 85, 94,
130, 151, 157, 160, 164, 166,
190, 198, 210, 212, 213, 220,
259, 266, 274, 286, 294, 324,
327, 343, 345
- Funck, 341
- Gramática, 30, 35, 299, 338
- Grantham, 209
- Hoff, 87, 89, 91, 99, 100
- inferência, 217, 224
- inferir, 37, 46
- informal, 127, 169, 196, 239
- Inglês, 56, 134, 235
- instrução, 169
- intencional, 23, 139
- jornal, 158, 163, 164, 165, 168,
169, 170, 171, 172, 192
- Kleiman, 198
- Koch, 203, 324, 325, 326
- leitura, 18, 23, 37, 38, 41, 42,
43, 47, 48, 68, 70, 71, 78, 81,
100, 107, 118, 120, 122, 124,
128, 137, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 154, 157,
158, 159, 161, 162, 163, 170,
171, 175, 176, 177, 178, 179,
180, 182, 183, 184, 185, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 193,
194, 195, 196, 197, 198, 199,
200, 201, 202, 203, 204, 205,
206, 207, 209, 210, 211, 214,
215, 216, 217, 224, 226, 232,
233, 234, 250, 259, 261, 262,
264, 275, 283, 299, 311, 316,
322, 332, 337, 338, 343, 345,
346, 349

ÍNDICE REMISSIVO

- ler, 71, 127, 137, 140, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 154, 176, 179, 189, 198, 206, 216, 217, 224, 250, 302, 349
- Letras, 63, 100, 101, 155, 157, 185, 206, 235, 257, 283, 300, 301, 335, 336
- léxico, 222, 223, 295, 296
- Lexicologia, 30, 47
- língua, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 41, 45, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 68, 87, 100, 101, 120, 123, 127, 128, 133, 137, 138, 141, 142, 146, 147, 152, 153, 158, 160, 162, 163, 164, 170, 171, 183, 184, 185, 187, 189, 198, 219, 220, 221, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 266, 268, 269, 270, 274, 276, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 306, 308, 311, 313, 324, 325, 342, 348
- linguagem, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 40, 46, 47, 48, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 82, 85, 118, 122, 138, 139, 143, 145, 146, 150, 153, 154, 158, 159, 172, 183, 190, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 213, 218, 219, 223, 234, 237, 238, 243, 244, 245, 261, 265, 269, 270, 271, 274, 277, 281, 282, 289, 296, 298, 300, 302, 304, 307, 308, 310, 314, 324, 333, 335, 336, 337, 339, 343, 347
- livro*, 100, 122, 125, 127, 144, 145, 146, 147, 152, 155, 190, 261, 272, 298, 343
- Mascia, 51
- material, 22, 24, 25, 57, 58, 74, 107, 143, 190, 265, 304, 323
- metáfora, 160, 169, 203, 204, 245, 263, 297, 316
- método, 90, 110, 141, 259, 291
- Mutti, 157, 158, 159
- natural, 20, 27, 131, 141, 218, 294, 306, 311, 316, 317, 319, 329
- Nóbrega, 65
- norma, 38, 39, 44, 45, 207, 272, 273, 319
- objetivo, 30, 31, 35, 51, 54, 55, 57, 59, 83, 87, 112, 113, 114, 117, 131, 137, 144, 146, 157, 160, 161, 164, 181, 187, 190, 205, 229, 230, 235, 244, 258, 280, 301, 310, 314, 317
- palavra, 19, 21, 33, 38, 69, 79, 91, 104, 119, 125, 128, 138, 141, 145, 150, 151, 158, 159, 165, 166, 169, 174, 176, 187, 203, 204, 211, 237, 241, 244, 246, 266, 267, 269, 274, 275, 282, 285, 286, 294, 296, 297, 301, 302, 306, 307, 311, 317, 318, 320
- paradigma, 103, 126, 175, 316
- Pereira, 206, 341
- pergunta, 80, 83, 123, 144, 150, 170, 171, 176, 177, 180, 230, 231, 243
- pesquisa, 51, 65, 66, 70, 72, 73, 117, 157, 158, 159, 162, 163,

ÍNDICE REMISSIVO

- 170, 182, 183, 187, 188, 190,
194, 195, 196, 201, 205, 210,
234, 260, 270, 283, 313, 321,
326, 327, 328, 332
- Pires, 301
- Português*, 133, 188, 192
- pragmática, 27, 28, 48, 338
- pragmático, 115, 163, 196
- prática, 24, 46, 65, 67, 85, 87,
88, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99,
100, 101, 103, 104, 105, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 124, 125, 126, 127, 130,
141, 154, 157, 159, 162, 163,
170, 176, 183, 195, 197, 201,
245, 252, 258, 259, 269, 301,
306, 317, 341, 343, 344, 349
- procedimento*, 36, 124, 175,
181, 188, 258, 263
- processamento, 140, 191, 202
- produção, 21, 23, 26, 28, 29,
30, 32, 45, 51, 52, 55, 56, 65,
67, 72, 73, 87, 88, 100, 107,
112, 142, 144, 147, 148, 151,
152, 153, 157, 158, 161, 163,
170, 183, 184, 190, 197, 198,
199, 200, 201, 202, 204, 205,
206, 209, 210, 211, 214, 215,
216, 219, 233, 235, 236, 239,
244, 246, 250, 259, 260, 301,
307, 325, 328, 333, 341
- produto, 15, 19, 20, 23, 29, 69,
114, 195, 197, 199, 205, 220,
244, 306, 317, 322, 330, 331
- professor, 16, 42, 43, 59, 61,
62, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 78, 80, 81, 82, 87, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96,
97, 98, 99, 100, 101, 103,
104, 107, 115, 118, 121, 122,
123, 125, 126, 128, 129, 133,
138, 144, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 152, 154, 163, 207,
235, 236, 242, 246, 247, 248,
249, 251, 276
- qualitativo, 119
- radical, 16, 90, 161, 276, 277
- recepção, 198, 204, 238, 311,
328
- reconhecer, 25, 62, 66, 206,
215, 226, 230, 232, 245, 268,
289, 313, 327, 346
- reconhecimento, 33, 69, 79,
178, 199, 205, 212, 214, 216,
224, 232, 257, 262, 305, 318
- redação, 176, 235, 240
- rede, 45, 74, 83, 91, 124, 137,
153, 161, 247, 260, 267, 268,
289, 292, 294, 295, 296
- referência, 24, 33, 43, 45, 72,
117, 123, 124, 146, 235, 239,
240, 262, 273, 274, 281, 295,
316, 324, 328
- registro, 261, 324
- regra*, 18, 332, 344
- resposta, 41, 78, 81, 145, 177,
181, 192, 209, 210, 243
- revista, 80, 191, 206, 220
- seleção, 196, 265, 269
- semântica, 30, 35, 43, 116, 139,
268, 270, 293, 298, 301, 302,
304, 305, 306, 307, 321, 322,
323, 324, 326, 327, 330, 331
- sentido, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
27, 28, 30, 34, 35, 37, 44, 45,
47, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 60,

ÍNDICE REMISSIVO

- 61, 66, 70, 84, 87, 89, 91, 92,
96, 97, 98, 99, 104, 105, 108,
109, 115, 119, 120, 125, 127,
128, 131, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 147, 148, 149,
150, 152, 154, 157, 159, 160,
162, 163, 167, 169, 170, 171,
174, 175, 176, 178, 179, 181,
182, 183, 184, 187, 192, 194,
195, 197, 200, 204, 209, 210,
211, 212, 213, 214, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 221, 223,
224, 225, 226, 227, 228, 230,
231, 232, 233, 237, 238, 241,
244, 246, 247, 249, 251, 252,
257, 258, 261, 262, 263, 264,
265, 266, 267, 268, 269, 274,
275, 277, 278, 282, 283, 284,
285, 286, 288, 289, 290, 291,
292, 294, 295, 296, 297, 301,
302, 303, 304, 305, 306, 307,
308, 310, 311, 318, 319, 320,
321, 322, 323, 326, 328, 329,
330, 331, 332, 333, 334, 336,
342, 343, 344, 347
- sentimento, 76, 77, 82, 277,
290, 316
- significado, 20, 79, 120, 141,
151, 181, 191, 193, 199, 201,
270, 273, 309, 314, 317, 331
- sinônimo, 137, 152, 303
- sintaxe, 295, 296, 305
- sistema, 17, 20, 22, 32, 34, 35,
52, 54, 72, 82, 94, 105, 131,
141, 142, 147, 161, 195, 262,
309, 310, 311, 347
- sociedade, 20, 39, 40, 53, 55,
57, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76,
77, 83, 84, 89, 101, 104, 109,
110, 112, 113, 115, 165, 166,
187, 195, 214, 241, 249, 309,
315, 316, 343, 344, 345
- subjetivo*, 30, 85, 113, 270, 276
- substantivo, 38, 222, 223, 271,
272, 277, 281, 286, 314
- sufixo, 128
- tarefa, 31, 57, 61, 66, 81, 113,
117, 118, 125, 138, 145, 165,
171, 172, 250, 297
- Teixeira, 16, 52, 257
- televisão, 225, 239, 248, 318,
320, 343
- teoria, 21, 53, 88, 103, 104,
105, 106, 108, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 130, 139, 190, 197, 201,
203, 204, 210, 245, 257, 261,
262, 268, 282, 301, 304, 307,
319, 327, 337, 339, 342
- terminologia, 223
- texto, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23,
24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34,
38, 39, 43, 45, 46, 48, 52, 57,
68, 70, 71, 78, 79, 80, 81, 87,
120, 123, 124, 128, 137, 139,
140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 147, 148, 149, 150, 151,
153, 157, 158, 163, 165, 166,
168, 171, 172, 173, 174, 175,
179, 180, 181, 183, 185, 188,
190, 191, 192, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, 203, 204, 205, 206, 207,
210, 211, 215, 216, 217, 219,
224, 228, 232, 233, 235, 236,

ÍNDICE REMISSIVO

- 237, 238, 240, 242, 243, 244,
246, 247, 249, 250, 251, 262,
264, 277, 278, 280, 287, 297,
312, 327, 328, 329, 330, 332,
333, 347, 348
- tipologia, 183
- trabalho, 15, 17, 19, 27, 31, 35,
37, 48, 56, 57, 66, 67, 74, 88,
90, 93, 107, 112, 116, 117,
118, 131, 138, 146, 157, 158,
163, 164, 169, 170, 171, 172,
174, 179, 180, 182, 184, 187,
188, 198, 203, 205, 209, 210,
215, 219, 221, 234, 235, 237,
247, 251, 258, 259, 261, 265,
267, 270, 271, 273, 274, 275,
277, 280, 283, 284, 288, 289,
294, 295, 301, 302, 306, 307,
310, 315, 316, 319, 327, 338,
343, 346
- tradução, 52, 53, 54, 106, 141,
246
- treinamento, 43, 89, 113, 131
- universidade, 67, 244, 247, 252
- Uyeno, 103, 129, 130
- variação, 34, 214
- verbo, 40, 72, 104, 105, 124,
168, 222, 268, 285, 290, 291,
293, 324
- Vieira, 16
- vocabulário, 190, 259